



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

ESCOLA DE HISTÓRIA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISISONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PROFHISTÓRIA

**A FORMAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO RIO DE JANEIRO: A MEMÓRIA DO USO DA TECNOLOGIA E A
EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CEJA COPACABANA**

Aluna: Cacilda Fontes Cruz

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges

Rio de Janeiro

2018

Cacilda Fontes Cruz

CRUZ, Cacilda Fontes. *A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no Ceja Copacabana*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 111 f.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges

Rio de Janeiro

2018

CACILDA FONTES CRUZ

CRUZ, Cacilda Fontes. *A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no Ceja Copacabana*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 111 f.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO.

Aprovada em 19 de dezembro de 2018

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Bogéa Borges (UNIRIO)

Prof^ª Dr^ª Leila Bianchi Aguiar (UNIRIO)

Prof^ª Dr^ª Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (UFRJ)

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

A minha irmã Tatiana Dahmer que com seu amor
construiu várias pontes que ajudaram a tornar esse
projeto em realidade.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Dra. Vera Lúcia Bógea Borges, que mesmo diante das adversidades foi capaz de me orientar com muito carinho e dedicação. Admiro sua coragem e profissionalismo e serei sempre grata pela parceria na elaboração do presente trabalho.

As professoras que deram o privilégio de compor a minha banca de qualificação - Dra Alessandra Nicodemos Oliveira Silva e Dra Leila Bianchi Aguiar - que contribuíram de forma significativa para o projeto de pesquisa.

A direção do Ceja Copacabana, composto por Cleonice Belisia dos Santos, Denize Ramos Pinto e Ana Lucia Martins que foram sempre prestativas em todas as demandas que surgiram ao longo da elaboração desse trabalho.

Aos professores, que dividiram comigo a sala 9 da escola, ambiente prolífico de muitas trocas de ideias e carinho. Em especial as professoras Mirlen de Carvalho Moura e Silvia Cabral da Conceição Rego por todas as contribuições que ajudaram na formulação e execução do produto educacional.

Aos colegas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, não apenas a turma de 2016 da UNIRIO, como também os companheiros Maria Angélica Ferreira Velhote, Felipe Braz e Stephany de Oliveira Galvão, que mesmo com a distância se fizeram presentes.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UniRio pela oportunidade de formação acadêmica de excelência na universidade pública.

As minhas amigas queridas Karen Klajman, Maria Elvira Melo e Luciana Prisco que me ajudaram sobremaneira com os aspectos técnicos e os últimos ajustes na redação final.

A todos os meus alunos que com suas incríveis histórias pessoais, da bailarina profissional que voltou a estudar com 70 anos, do casal de namorados que veio do Ceará para tentar a sorte no Rio de Janeiro, e de tantas outras e que assim me motivaram a continuar estudando também.

E por fim, mas não menos importante a meus pais Maria e Fernando (In memoriam), pois foram o começo de tudo e a minha filha Laura, na esperança que ela tenha um futuro mais justo e democrático.

RESUMO

CRUZ, Cacilda Fontes. *A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no Ceja Copacabana*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 111 f.

A dissertação tem como objetivo principal apresentar a memória da formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) dando destaque para o uso de tecnologias no sistema a partir das diferentes temporalidades. Estas escolas fazem parte da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. E são voltadas para jovens e adultos que estão fora da idade escolar e que desejam concluir o Ensino Fundamental e Médio. As discussões acerca de ensino de História, memória, visitas guiadas e abolição da escravidão foram articuladas nas análises tanto da dissertação quanto do produto que foi elaborado e acompanha o texto principal. A pesquisa apontou para a importância da realização de visitas guiadas direcionadas aos alunos do CEJA Copacabana tanto em relação ao Campo de Santana e seu entorno (2017) quanto a ida à exposição dos *130 Anos da Abolição da Escravatura* promovida pelo Arquivo Nacional (2018) no centro da cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes tiveram a oportunidade de (re) elaborar sua interpretação acerca de conteúdos históricos abordados nos Ensinos Fundamental e Médio de maneira crítica a partir da dinâmica proposta pelo setor educativo do Arquivo Nacional e devidamente registrada no produto elaborado.

Palavras chave

Centro de Estudos de Jovens e Adultos, CEJA Copacabana, Ensino de História, Memória e Tecnologia.

ABSTRACT

CRUZ, Cacilda Fontes. *The evolution of Youth and Adult Education Centres in Rio de Janeiro: the memory of the use of technology and the experience of the history of discipline in Ceja Copacabana*. Essay (Master's Degree). History Post Graduation Program – Rio de Janeiro State Federal University, Rio de Janeiro, 2018. 111 f.

The main goal of the essay is to present the memory of the evolution of the *Centros de Educação de Jovens e Adultos* (CEJAs) [Youth and Adult Education Centres], highlighting the use of technology in the system within different time periods. These schools are part of Rio de Janeiro's State Education Network, targeted at youngsters and adults whose age is outside the regular range, who desire to finish their Elementary/Middle and High School studies. Discussions over the teaching of history, memory, guided visits and the abolition of slavery have been articulated in the analysis of the essay as well as in the elaborated product accompanying the main text. The research points to the importance of the conduction of guided visits for CEJA Copacabana's students, regarding Campo de Santana and its surroundings (2017) and the tour to the exhibition *130 Anos da Abolição da Escravatura* [130 years of the Abolition of Slavery] held by the Arquivo Nacional [National Archive] (2018) in Rio de Janeiro's downtown district. The students had the opportunity to (re)elaborate their interpretations about the historical contents addressed in the Elementary/Middle and High School studies, in a critical manner thanks to the dynamics proposed by the National Archive's educational sector, which was accurately registered in the elaborated product.

Key words

Centro de Estudos de Jovens e Adultos [Youth and Adult Education Centre], CEJA Copacabana, History Teaching, Memory and Technology.

EPÍGRAFE

O educador democrático não pode negar-se o dever
de na sua prática docente, reforçar a capacidade
crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Paulo Freire

(2011, p. 20)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1:** Hall de entrada do Arquivo Nacional no Rio de Janeiro Pág.74
- Figura 2:** Logotipo do projeto *Turismo Cultural no Campo de Santana e entorno* Pág.77
- Figura 3:** Reprodução de mapa de parte do Centro da cidade do Rio de Janeiro Pág.78
- Figura 4:** Alunos observando a exposição 130 anos da abolição da escravatura no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro Pág.81
- Figuras 5:** Reprodução dos depoimentos dos alunos Pág.84
- Figuras 6:** Laboratório de informática do Ceja Copacabana Pág.85
- Figura 7:** Produção dos alunos ao final da exposição 130 anos da abolição da escravatura no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro Pág.87
- Figura 8:** Produção dos alunos ao final da exposição 130 anos da abolição da escravatura no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro Pág.91
- Figura 9** Produção dos alunos ao final da exposição 130 anos da abolição da escravatura no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro Pág.92

SIGLAS UTILIZADAS

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ

Centro de Estudos Supletivos – CES

Centro de Estudos de Jovens e Adultos – CEJA

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC

Plano Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – PPCEJA

SUMÁRIO

Introdução	Pág. 12
1. Educação de jovens e adultos: o exame Madureza e a Lei N° 5692/71	Pág. 20
1.1. Breve histórico das diferentes concepções de educação de jovens e adultos: o exame Madureza e os cursos preparatórios no Rio de Janeiro	Pág. 20
1.2. A Lei 5692/71, o Ensino Supletivo e a criação dos Centros de Estudos no Brasil	Pág. 30
2. EJA o uso da tecnologia em diferentes temporalidades	Pág. 36
2.1 A Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva da tecnologia: algumas conexões	Pág. 36
2.2. O uso de novas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos	Pág. 49
3. Algumas considerações obre o Ceja na atualidade	Pág. 56
3.1. A estrutura do Ceja atual e a presença da tecnologia	Pág. 56
3.2. A proposta curricular e a disciplina de História na estrutura dos Cejas	Pág. 65
Produto Educacional	Pág. 71
Considerações Finais	Pág. 93
Anexo I	Pág. 98
Anexo II	Pág. 100
Anexo III	Pág. 102
Referências Bibliográficas	Pág. 106

INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata da memória da formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) dando destaque ao uso da tecnologia nesse sistema. Estas escolas fazem parte da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, destinadas a jovens e adultos que estão fora da idade escolar e que desejam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É importante destacar que os CEJAs durante muito tempo foram conhecidos como Centros de Estudos Supletivos (CES). Atualmente essas escolas estão sob a administração da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em parceria com a Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

Neste sentido, a pesquisa e seus desdobramentos tratam do processo de formação desses Centros de Estudo constituindo-se no objeto de estudo no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A delimitação temporal da pesquisa compreende desde a constituição dos CEJAs, criados em 1960 ainda como Centros de Estudos Supletivos, até os dias atuais na cidade do Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

A partir da Constituição Federal de 1988, com o destaque da Educação como direito universal de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, Artigo 205) visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A despeito desses avanços legais, temos como premissa o estabelecimento de novas práticas e da modernização tecnológica, ainda que existam fortes obstáculos para a sua consolidação considerando os embates entre práticas instituintes e instituídas (Barcelos, 2013). Assim, na realidade do cotidiano dos CEJAS, a reprodução de valores e práticas cristalizadas é algo constante sendo que pedagogicamente podem ser consideradas como ultrapassados ou pouco fomentadores da transformação destes alunos.

Nosso objetivo é contribuir para a compreensão da memória¹ de uma instituição que possui escasso registro o que, certamente, demonstra seu tratamento secundário ou

¹ Utilizamos aqui o conceito de memória como algo “em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas e vulneráveis a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história uma representação do passado.” (NORA, 1993, pág. 8)

periférico no campo da educação formal. Desta forma, três objetivos são trabalhados. Em primeiro lugar, identificar as questões em torno da concepção da Educação de Jovens e Adultos que permeia proposta pedagógica tanto atualmente quanto no momento de criação destes Centros. Em segundo lugar, problematizar a questão da tecnologia presente de forma significativa no cotidiano escolar. Em terceiro lugar, refletir sobre estigmas que parecem marcar à Educação de Jovens e Adultos buscando contribuir para a construção de um espaço mais democrático de ensino que realmente possa formar o aluno de maneira mais abrangente.

Como historiadora e professora de História, a sala de aula sempre foi meu lócus de trabalho uma vez que ali se torna possível construir e reconstruir o conhecimento histórico estabelecendo uma troca diária com os alunos. Assim, acredito na potencialidade da educação como caminho para uma sociedade mais justa e democrática.

Em 2013, como professora de História na rede pública estadual do Rio de Janeiro, atuei em quatro escolas diferentes para formar os doze tempos de aula semanais que compõem a minha carga horária de trabalho². Naquele momento, a grade curricular estabelecia três tempos da disciplina por semana provocando uma situação inusitada, ou seja, uma turma diferente em cada escola na qual eu trabalhava. Dessa forma, a realização de um trabalho docente produtivo era colocada em xeque, uma vez que essa distribuição fragmentada não permitia que eu tivesse uma sensação de pertencimento ao corpo escolar e, assim, pudesse realizar um trabalho mais elaborado. Além disso, ressalto o desgaste com a locomoção que tomava um tempo imenso da minha semana. A situação agravou-se quando uma das escolas na qual eu trabalhava, no bairro da Tijuca, teve a turma fechada por falta de alunos.

² Nesse momento o Estado do Rio de Janeiro começava a enfrentar um cenário de grave crise fiscal e tributária. Tanto que, “em 2015 e 2016, foram extintos 420 mil postos de trabalho, número superior ao registrado na década de 90, quando foram extintas 389 mil vagas no estado. Consequência disso houve forte queda da arrecadação de tributos, mais intensa inclusive que a da atividade econômica. Enquanto a produção industrial acumulou queda de 4,0% em 2016, a arrecadação de ICMS do setor apresentou retração de 15,7%, segundo dados do IBGE e da Secretaria de Fazenda do estado. Neste cenário, o Rio de Janeiro decretou estado de calamidade financeira e iniciou negociações com o governo federal em vistas à um novo plano de recuperação fiscal”. (Mercês e Freire, 2017, pág.65)

Ao retornar à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para nova alocação, demonstrei minha insatisfação com essa situação, isto é, trabalhar em várias escolas com apenas uma matrícula. Neste momento, recebi a proposta para atuar em quatro tempos no Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) como professora de Sociologia, minha segunda habilitação.

De acordo com a funcionária, o trabalho era mais tranquilo, uma vez que não teria o desgaste da sala de aula, já que nessa escola existiam turmas de Ensino Fundamental (6º a 9º ano) - voltado àqueles que têm mais de 15 anos de idade e já concluíram o primeiro segmento (1º ao 5º ano) – e, as turmas destinadas ao Ensino Médio para aqueles com idade superior a 18 anos e cursou todo o Ensino Fundamental.

Somado a isso, o CEJA ficava apenas 10 minutos de caminhada da minha residência e passei a atuar como professora neste segmento pela primeira vez. Inicialmente, houve estranhamento de minha parte ao ter como rotina o contato individual com cada aluno e não mais de forma coletiva na sala de aula como era minha realidade até então. Apesar da principal atuação do professor estar concentrada na aplicação de provas, aos poucos percebi a importância da experiência do atendimento individual.

No caso do estado do Rio de Janeiro, novas iniciativas governamentais têm demonstrado o espaço que a Educação de Jovens e Adultos têm recebido das autoridades. Em 2013, a parceria entre a Fundação Centro de Ciências Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ) e a SEEDUC foi estabelecida e a administração das escolas destinadas ao CEJA passou por reformulação na sua estrutura. Assim, a partir desse momento uma rede de escolas interligadas constituiu-se com a adoção do mesmo sistema de ensino. Para o aluno, essa nova realidade parecia permitir mais autonomia uma vez que ele tinha liberdade para escolher tanto a disciplina quanto decidir o momento do curso que iria cursá-la o que tornou seu percurso acadêmico repleto de possibilidades. Todavia, essas facilidades na rotina escolar inviabilizavam a formação de uma turma de alunos cursando as mesmas disciplinas e dificultando a sensação de pertencimento ao grupo. Além disso, caso o aluno precisasse solicitar transferência de unidade, ele conseguia rapidamente se recolocar porque o sistema de ensino era o mesmo.

De forma prática, essa parceria permitiu que a tecnologia se fizesse mais presente na rotina da escola. Neste sentido, por exemplo, foi implantado o Sistema

Acadêmico (SCA)³ que registrava toda a vida escolar do aluno, o que facilitou a minha adaptação, pois todos os professores estavam aprendendo juntos esse novo sistema através de um curso. A curiosidade em saber mais sobre a história desses centros me permitiu constatar que o CEJA era anteriormente chamado de Centro de Estudo Supletivo (CES) e existiam desde 1970 no Brasil. Portanto, eles surgiram na ditadura civil militar que vigorava durante aquele período no país fazendo parte de um projeto importante para o governo daquela época. Vale destacar que na elaboração da dissertação foi possível constatar as raízes do CES nos CEJAs atuais.

Em 2014, o funcionamento da Plataforma CEJA representou importante transformação na Rede tornando possível o atendimento *online* dos alunos o que incrementou o contato com eles, uma vez que não era mais necessário o deslocamento físico para que o convívio escolar acontecesse. Somado a isso, tive a oportunidade de permanecer no CEJA de forma efetiva atuando como professora de História.

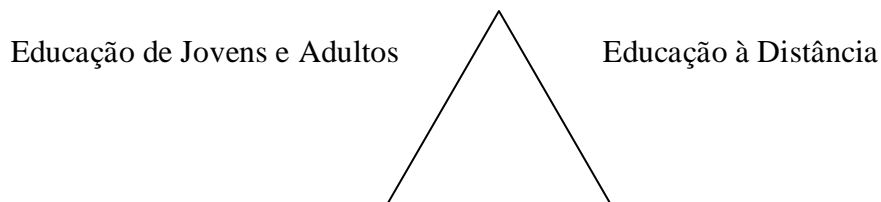
No espaço físico da escola, outras mudanças aconteceram como, por exemplo, a inauguração da sala de aplicação de prova na qual o aluno faz a prova sob a supervisão de um professor orientador, independente da presença do professor da disciplina, e o incremento do laboratório de informática, com o aumento do número de computadores disponíveis para os alunos, numa sala climatizada e adequada. Contudo, uma tensão era estabelecida entre tudo que seria possível realizar naquele espaço de ensino, mas que ao mesmo tempo era limitado pela pressão de se obter a certificação por intermédio das provas. Muito por conta de sua origem o espaço do CEJA ainda é percebido como uma fábrica de certificados e não um lugar no qual seja possível desenvolver diferentes aprendizagens e potencialidades. Barcelos (2013) aponta para essa contradição:

(...) na própria concepção pedagógica adotada, pois ao oportunizar um espaço de atendimento individualizado, que permitia ao professor olhar particularmente o aluno, observando deficiências e necessidades, ao mesmo tempo, exigia que esse professor o inserisse em um padrão previamente determinado, que desconsiderava trajetória anteriores de sujeitos em maioria oriundos de frágil formação escolar. (p.75)

Esse aspecto contraditório permite refletir sobre as especificidades dessa modalidade de ensino, sobre o perfil do nosso alunato, a metodologia de ensino e a melhor forma de se trabalhar com essa flexibilização do tempo. Portanto, essa

³ O professor da Rede CEJA utiliza como ferramenta o Sistema Acadêmico, (SCA), que permite “a organização do cadastro de estudantes, professores, gestores, coordenadores e equipe técnico administrativa; o acompanhamento do percurso escolar do aluno, a gestão dos atos acadêmicos desde a matrícula até sua conclusão ou transferência”. (PPCEJA, 2017, p. 32)

modalidade de ensino está estabelecida no que consideramos um trinômio, que pode ser assim ilustrado:



Temporalidade adequada à realidade do aluno.

Assim, o aluno jovem e adulto encontra no CEJA uma oportunidade de concluir o Ensino Médio ou Fundamental no seu próprio tempo. Pensando no perfil do aluno trabalhador essa pode ser uma alternativa mais viável do que a ofertada em outras modalidades na Educação de Jovens e Adultos, contudo essa temporalidade diferenciada pode criar uma dificuldade ao ser necessário uma postura de autonomia de um alunato que muitas vezes vem marcado por uma trajetória de insucesso escolar.

Neste sentido, a pesquisa e seus desdobramentos sobre esse processo de formação desses Centros de Estudo a partir da realização da memória dessa iniciativa constitui meu objeto de estudo no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Assim, destacam-se questões como a concepção da Educação de Jovens e Adultos que permeia proposta pedagógica tanto atualmente quanto na época de criação desses Centros. Além disso, a questão da tecnologia presente de forma significativa no cotidiano escolar também é problematizada. Em linhas gerais é importante refletir sobre estigmas que parecem cristalizados em relação à Educação de Jovens e Adultos buscando contribuir para a construção de um espaço democrático de ensino que realmente forme o aluno de maneira mais abrangente.

Neste sentido, selecionamos alguns autores que se destacam no debate como Gaudêncio Frigotto - em *Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica* e *A Produção da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista* (1989) – e Hugo Assmann em *Reencantar a Educação Rumo à sociedade aprendente* (1998).

Um desses conceitos importantes é a premissa de que o investimento em educação era o bem mais valioso desde que fosse percebido como “produtora de

capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (Frigotto, 1989, p. 40), a chamada *teoria do capital humano*, ou seja, a educação estava subordinada à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, e tinha como objetivo “maximizar a produtividade do PIB, independente da distribuição de renda nacional” (Ferreira e Bittar, 2008, p. 349). Outro conceito relevante é a percepção de “aprender a vida inteira (...) que pressupõem um deslocamento de ênfase do ensino para a aprendizagem processual” (Assmann, 1998, p. 129), portanto “educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento”. (Ibid., p. 32) Também, perpassa esse trabalho o corolário ideológico do pedagogo Paulo Freire, em especial a obra *Pedagogia do Oprimido* (2011) que foi um marco fundamental na Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, os trabalhos de Barcelos (2013) e Mônaco (2017), ambas atuam na Rede CEJA em diversas atividades docentes e se propuseram a debater sobre alguns aspectos desse sistema são utilizados na argumentação apresentada. Barcelos faz uma reflexão sobre esse sistema de ensino na dissertação *O que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos?* a partir de uma análise mais abrangente sobre a estrutura do CEJA. Por sua vez, Mônaco se propõe a analisar a formação de um Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986) a partir de relato expressivo da inauguração de um centro de estudos específico.

Em relação à metodologia, os procedimentos dessa pesquisa consistem em três itens. O primeiro refere-se à pesquisa documental e bibliográfica a partir da busca pelos temas Educação de Jovens e Adultos - EJA; Tecnologia de Informação e Comunicação, Memória da Educação e Educação. Em segundo, a consulta às dissertações e teses disponíveis na Plataforma Sucupira / CAPES e nos repositórios institucionais virtual e físico na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Por fim, o levantamento da legislação referente à Educação de Jovens e Adultos desde o início da República (1889) até a atualidade.

A presente dissertação está dividida em três capítulos que são acompanhados pelo produto. No primeiro capítulo, um breve histórico é apresentado a partir da gênese da Educação de Jovens e Adultos analisando o surgimento do Exame Madureza, que tinha como objetivo aferir o conhecimento de adultos que estavam fora do universo escolar em diferentes contextos. Posteriormente, sua substituição foi realizada por intermédio do exame Supletivo que passou a representar tanto um sistema de ensino quanto uma possibilidade de se obter a certificação de forma mais rápida do que acontecia no ensino regular. Uma demonstração desse novo sistema pode ser observada

com a inauguração dos Centros de Estudos Supletivos (CES) em todo o Brasil que pretendiam oferecer um ensino dinâmico com metodologia própria.

No segundo capítulo, os aspectos históricos do uso da tecnologia na Educação de Jovens e Adultos são apresentados buscando estabelecer suas conexões com os diferentes meios de comunicação tendo como ponto de partida o uso do rádio e, posteriormente, a televisão como elemento difusor. Mais recentemente, a utilização de novas Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs, e as novas mídias com destaque para a digital são as inovações na atualidade.

Já no terceiro capítulo, algumas características da estrutura que compõem a Rede CEJA na atualidade são apresentadas com destaque para o Projeto Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro que integra o documento elaborado, em abril de 2017, pela Fundação CECIERJ. Desta forma, o documento está dividido nos seguintes tópicos: a organização da vida escolar, a gestão da Rede CEJA e a estrutura organizacional e operacional nas unidades escolares da referida Rede. Assim, os traços comuns a todos os CEJAS estão presentes enquanto os aspectos mais específicos constam nos projetos pedagógicos de cada unidade escolar, elaborados pela sua própria equipe docente. Neste sentido, destaca-se a percepção das permanências e das inovações dos antigos CES em relação à concepção atual do CEJA. No último capítulo, a conjuntura do momento presente no que tange a Educação de Jovens e Adultos também é debatida no sentido da percepção das reais inovações e dos possíveis caminhos a serem trilhados.

Por fim, apresentamos uma prática pedagógica como um dos requisitos para integralização da formação no Mestrado Profissional em História, que denominaremos de produto e consiste na apresentação de experiências externas feitas com alunos da unidade CEJA Copacabana na qual trabalho por intermédio de programas culturais, como visitas a exposições. Neste sentido, as atividades são previamente estabelecidas a partir da proposição dos professores envolvidos na proposta e da manifestação dos alunos em conhecerem espaços importantes para a reflexão o Rio de Janeiro. Ao longo de sua história, a cidade já foi, por exemplo, importante porto de escoamento na etapa colonial, o local que abrigou a Família Real Portuguesa, depois município neutro e, também, capital federal do país até sua transferência para Brasília na década de 1960. As diferentes fases da história do Brasil podem ser percebidas nas ruas, construções, instituições e demais locais cariocas contribuindo para o aluno a refletir de forma crítica as apropriações que foram feitas tanto pelas autoridades quanto pela população em geral

na cidade que os alunos moram e/ou trabalham. Ao (re) conhecerem os locais nos quais eles circulam a partir de um olhar mais elaborado pela perspectiva histórica contribuindo para reforçar a sensação de pertencimento deles uma vez que o retorno aos bancos escolares pode permitir uma leitura reflexiva da cidade do Rio de Janeiro. Essa seria uma opção para criar um novo espaço para a troca de ideias e de interação entre alunos e professores e seria uma alternativa para ampliar as áreas de atuação da Rede CEJA e quem sabe ir além daquele tripé previamente citado.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O EXAME MADUREZA E A LEI Nº 5692/71

O capítulo 1 apresenta a discussão sobre as primeiras propostas educacionais voltadas para o público de jovens e adultos que estavam fora do sistema educacional a partir da realização de provas que pretendiam garantir certificado a esse público específico. Com o passar do tempo, essas iniciativas ganharam ações mais coordenadas ao serem contempladas por uma lei específica que estabeleceu normas escritas baseadas na experiência das relações humanas que envolviam esse grupo.

1.1 - BREVE HISTÓRICO DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O EXAME MADUREZA E OS CURSOS PREPARATÓRIOS NO BRASIL

A reflexão sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é tarefa desafiadora uma vez que falta uma organicidade na própria história dessa modalidade de ensino. No país, nas diferentes temporalidades, uma significativa parcela da população brasileira sempre esteve sem acesso à educação na faixa/série adequada. Em paralelo a isso, as ações das autoridades nem sempre pareciam se preocupar em proporcionar educação de qualidade para todos. Contudo, é importante destacar que a compreensão de algumas etapas desse processo de constituição da EJA, com as suas múltiplas especificidades, pode contribuir com o debate em termos de atualidade. Neste sentido, Di Pierro e Hadad consideram que:

(...) muitos desses processos se desenvolveram de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio social e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais. Também com o concurso dos meios de informação e comunicação a distância. (Di Pierro e Hadad, 2000, p.108)

Diante de tantas alternativas de percursos a serem estudados a de se priorizar algum, como o principal objetivo do estudo se constitui na construção de Centros de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) na cidade do Rio de Janeiro, o foco está na análise dos mecanismos e processos que contribuíram na modalidade de Ensino Supletivo sendo a base constitucional desses centros na sua concepção inicial referente à

década de 1970. Nesse sentido, a análise tem como ponto de partida o Exame Madureza que, posteriormente, incorporou outros elementos passando a ser conhecido como Exame Supletivo.

No Brasil, o Exame Madureza surgiu nos primórdios da Primeira República (1889-1930). O marco expressivo da República brasileira, isto é, a Constituição de 1891 que consagrou a concepção de federalismo quando a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. (Di Pierro e Hadad, 2000. p. 109). Assim, nas décadas republicanas iniciais não existia um sistema educacional orgânico e unificado. Contudo, as adaptações nesse sistema aconteceram e os mecanismos foram criados para atender determinada parcela da população que estava distante dos bancos escolares. A criação de oportunidades para facilitar o acesso ao sistema escolar, como foi o caso do Exame Madureza e dos Cursos Preparatórios e, posteriormente, do Ensino Supletivo parecia ser uma proposta mais democrática ao tentar garantir a educação para todos.

Na prática, o período é marcado por reformas no campo da educação que iam se sobrepondo e alterando o sentido e o fim desse sistema educacional como um todo. Segundo Bomeny: “em todo o país surgiram na época educadores que, com seus experimentos empíricos, constituíram um verdadeiro laboratório de reformas, ideias e projetos, inspirados em sua grande maioria em modelos estrangeiros”⁴.

Neste sentido, um exemplo significativo foi a reforma idealizada por Benjamin Constant de Botelho Magalhães (1836-1891), identificado como um dos fundadores da República no Brasil e, também, defensor das ideias positivistas e republicanas. Normatizada pelo decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, a Reforma Benjamin Constant⁵ que regulava a instrução primária e secundária no Distrito Federal e chama de Exame Madureza as provas que eram realizadas por estudantes do “Ginásio Nacional”. (BRASIL, 2000, p. 14). Vale destacar que na prática a reforma só poderia servir como um modelo que poderia ser seguido, uma vez que o sistema educacional não estava nacionalizado e nem centralizado no Brasil.

Assim como a Reforma a aplicação desse exame era uma representação de um sistema educacional excludente destinada à elite do país, com o objetivo de não apenas

⁴ Texto disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf> Acesso em 23 de junho de 2018.

⁵ “A reforma de Benjamin Constant foi composta de 21 decretos, publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891, e foi a primeira reforma educacional da república brasileira, tinha foco em métodos e conteúdos e era de cunho liberal e elitista” (Freitas, 2005, p. 2)

mensurar o conhecimento dos futuros bacharéis, como também tornar possível o acesso ao ensino superior. Como destaca o Artigo 38, deste Decreto, que assim determinava:

à aprovação no exame de madureza do Ginásio Nacional dará direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter federal, na República; ao candidato que nele obtiver dois terços de notas plenamente será concedido o título de Bacharel em Ciências e Letras. (Oliveira, 2017, p.25)

Segundo a análise de Oliveira (2017), o intuito era dar “ao ensino secundário um caráter de formação normativa e não somente o caráter de preparatório para o ensino superior” (2017, p.24). Pelo conjunto de disciplinas que o compunham pode se verificar a qual parcela da população o exame se destinava, pois pelo Artigo 36:

o exame de madureza, a que só poderão ser admitidos, dentre os alunos do Ginásio, os aprovados em todos os exames finais, constará de provas escritas e orais sobre cada uma das seções seguintes:

1. Línguas vivas, especialmente língua portuguesa e literatura nacional.
2. Línguas mortas.
3. Matemática e Astronomia.
4. Ciências e físicas e suas aplicações (...)
5. Biologia, Zoologia e Botânica.
6. Sociologia e Moral
7. Geografia e história universal, especialmente do Brasil. (Oliveira, 2017, pág. 25)

Ao constatar que “o censo de 1920, realizado 30 anos depois após o estabelecimento da República no país indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (Haddad e Di Pierro, 2000. p.14) conclui-se que o ensino de tais conteúdos deveria ser privilégio de poucos. Portanto, essa reforma não apresentava um caráter democrático que possibilitasse o acesso à educação para a grande parte da população, e em relação ao exame madureza cumpre se ressaltar que pode ser considerado como um:

(...) remate da formação alcançada pelo educando ao longo dos estudos realizados segundo o currículo planejado e representava a aferição definitiva do grau de desenvolvimento intelectual atingido pelo educando ao fim do curso secundário (...). Mais tarde o sentido de maturidade se desloca para maturidade etária sem que os examinadores devessem observar o regime escolar previsto em lei (...). (BRASIL, 2000, pág.14) (Grifo nosso)

Ao deslocar a maturidade para a questão etária e sem se relacionar com o regime escolar pode-se perceber que já existia na origem do Exame Madureza um aspecto supletivo, isto é uma “verificação fora do processo” (Castro, 1973, p. 17). Contudo, nesse momento esse aspecto visava atender uma demanda por parte da elite que preconizava o estudo no ambiente familiar como símbolo de *status*. Assim, o aluno que não frequentava o ensino secundário a princípio estava apto a realizar a prova. Dessa forma, alunos que por motivos diversos estudavam em casa com preceptores poderiam realizar o exame e legitimar seus estudos obtendo o título de Bacharel, o que era uma grande distinção na época.

O Exame Madureza idealizado nessa Reforma foi alvo de muitas críticas e poucas vezes colocado em prática. Certamente, tanto a complexidade do currículo quanto ao falecimento de Benjamin Constant, seu idealizador, sem o devido tempo para explicitar com mais clareza sua proposta e empenho para defender sua reforma podem ter sido determinantes para esta situação.

Na Primeira República, diversas reformas educacionais terem sido fomentadas com o intuito de procurar “um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico” (Haddad e Di Pierro, 2000, p.109) Entretanto, muitas delas não foram colocadas em práticas, pois não existia aporte financeiro para que fosse possível transformá-las em realidade, no entanto:

mesmo passado mais de duas décadas depois da proclamação da república os republicanos ainda não haviam alcançado suas previsões iniciais. A grande dívida republicana residia no abandono de sua população na escuridão do analfabetismo. (Fagundes, 2011, p. 332)

Apenas em 1931, o Exame Madureza foi retomado devido a Reforma Francisco Campos⁶ e mantendo também o seu caráter supletivo. Em linhas gerais, o início do período varguista “é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada”. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 110) Além disso:

⁶ “primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Informação disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/> Acesso em 02 de abril de 2018.

nova correlação de forças advindas com a “Revolução de Trinta” contribuiu para impulsionar a importância da educação escolar. A tendência centralizadora do Estado propiciou uma série de reformas até mesmo em reposta à organização das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários. Uma das reformas será a da educação secundária e superior pelo Ministro Francisco Campos. Com a implementação definitiva do regime de séries adotado na reforma de 1931 para o ensino secundário, determinará cada vez mais a sinonimização entre faixa etária apropriada e, seriação e ensino regular. A avaliação do processo ensino-aprendizagem se dava por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para a oposição dual entre o regular e o que se chamava de supletivo. (Brasil, 2000, p. 15)

Essa Reforma foi responsável por uma mudança significativa no ensino secundário brasileiro, pois segundo um estudioso do período: “foi a partir dessa ação do governo que o sistema seriado passou a ser obrigatório, foi implementado um calendário anual, as reprovações foram implementadas, e um novo currículo foi introduzido” (Fagundes, 2011. p.337)

Segundo Castro (1973), nesse momento começou a segunda fase do Exame Madureza na qual foi possível perceber uma tentativa de inserir essa parcela da população que se via excluída do sistema educacional desde o período do Império. Neste sentido, é possível notar uma preocupação em facilitar o acesso da população ao exame e instituiu cursos para preparar os futuros candidatos. Porém, é importante destacar que mesmo com essas alterações a preocupação com a educação de jovens e adultos “praticamente não se distinguiu como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas.” (Haddad e Di Pierro, 2000, p.110)

Por sua vez, o Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, que versava sobre a organização do ensino secundário e institui a Reforma Francisco Campos, estava claro no artigo 100 o objetivo do Exame Madureza:

a habilitação da 3ª e, sucessivamente, na 4ª e 5ª séries do Curso Fundamental do Ensino Secundário. Encontravam-se aptos para realizar a prova homens e mulheres com a idade mínima de 18 anos, com comprovante de habilitação da série precedente, mediante pagamento de taxa. (Brasil, 1932, Art. 100)

Além da idade mínima para poder realizar o exame, existia regulamentações sobre as disciplinas que comporiam o exame, que deveriam ser as mesmas do ensino secundário e estabelecia indicações de prova oral, escrita e prático oral. Assim, existia uma preocupação em certificar aquelas pessoas que ainda não tinha terminado o ensino secundário. “Neste momento, há que se distinguir a noção de madureza como

maturidade no domínio de conhecimentos da de educação para adultos como compensação de estudos primários não realizados.” (Brasil, 2000, p. 15)

Ainda segundo o artigo 100 desse decreto as provas eram realizadas uma vez por ano, em fevereiro, e apenas no Colégio Pedro II ou em instituições federais habilitadas para esse fim.

Além disso, não existia nenhum mecanismo que permitisse ao aluno acelerar os estudos, pois para cada ciclo o aluno deveria fazer uma prova. Pelo contrário estava determinada uma penalidade para os alunos que tentassem burlar o sistema e fazer num tempo menor do que três anos, segundo a seguinte lógica:

os exames eram realizados uma vez ao ano, mas os candidatos concluíram o em três anos, habilitando-se sucessivamente na 3^a, 4^a e 5^a séries. Assim os exames eram feitos por série, e cada disciplina tinha caratê eliminatório, sendo a promoção por série. (Oliveira, 2017, p.32) (grifo nosso)

Neste sentido, a aprovação deveria ser sucessiva e não concomitante, portanto o aluno estava proibido de prestar mais de um exame no mesmo ano, mesmo que em instituições diferentes, portanto:

serão nulos os exames prestados pelo mesmo candidato na mesma época em mais de um estabelecimento de ensino, ficando ainda o infrator desde dispositivo, sujeito a penalidade de não poder inscrever se em exames na época posterior. (Brasil, 1932, Art. 22)

Essa proibição deixava clara que o objetivo não era acelerar os estudos o que permitiria os alunos adultos se formar em menos tempo. Assim, nessa segunda fase do exame madureza estava presente de forma clara o objetivo de certificação, mas não de aceleração dos estudos, que futuramente estaria associada ao conceito do ensino supletivo.

Tanto assim que a política de não permitir que o aluno preste o exame em duas instituições de ensino também estava presente no Decreto-lei nº 4244, promulgado em 9 de abril de 1942. Esse decreto foi referência importante para a Reforma Gustavo Capanema⁷ que dividiu o ensino secundário em dois ciclos: ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. (Brasil, 1942). Nessa reforma, o nome de exame de Madureza

⁷ “Reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo””. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/?q=reforma+gustavo+capanema> Acesso em 05 de janeiro de 2018.

desapareceu, mas, apareceu o exame de Licença que tinha objetivo de certificar quem concluísse os estudos secundários, que deveriam ser aplicados por estabelecimentos federais de ensino. Esses exames deveriam ser aplicados também para “alunos regulares que ao final de cada ciclo deveriam submeter-se a um exame que compreendia todas as disciplinas estudadas no curso” (Castro, 1973, p 33). Castro ressalta ainda que existiam os exames de Licença científica, Licença clássica e Licença ginásial. (Ibidem)

Contudo, segundo o Artigo 91 e 92, do citado decreto nº 4244, que versava sobre o ensino secundário para jovens e adultos, permitia que esses exames fossem aplicados também para aqueles que estavam fora do sistema escolar, pois assim determinava:

Art. 91 Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.

Art. 92 Os candidatos aos exames de licença ginásial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado. (Brasil, 1942) (Grifo nosso)

Quando esse decreto lei determinou que “os estudos podem ser realizados fora do regime escolar exigido por lei”, tornou possível uma brecha importante para o surgimento de cursos preparatórios. Portanto quase que concomitantemente à aplicação dessas provas surgiram cursos, “com o objetivo, sem sombra de dúvida, habilitar candidatos para os exames preparatórios, os quais pouco tempo depois, passariam a chamar-se exames de Licença de 1º e 2º do nível secundário.” (Félix, 1986, p. 65).

A regulamentação desses cursos estava presente no já citado Artigo 100 do decreto nº 21.241, que determinava:

enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob o regime de inspeção, será facultado requerer a prestar exames de habilitação na 3ª série e, em épocas posteriores, sucessivamente, os de habilitação na 4ª e na 5ª série do ensino fundamental. (Brasil, 1932, Art. 100) (Grifo nosso)

Assim, enquanto a oferta de cursos for menor do que a demanda estava permitida a função formativa dos exames. Tendo em vista que os conteúdos dos exames eram os mesmos do ensino regular à necessidade desses cursos se tornava cada vez mais prementes, pois seria uma garantia do êxito do candidato. Em relação a esses cursos:

o Colégio Pedro II dava aos candidatos do Art. 100 a oportunidade de fazer o curso fundamental livremente complementando- o em três anos. Uma das

finalidades desse curso de continuação era habilitar os alunos ao exame do Art. 100. Era um curso noturno, seriado com duração de três anos, destinado aos alunos maiores de dezesseis anos. (Castro, 1973, p. 30 e 31)

Ao longo dos anos, o Artigo 91 sofreu alterações por intermédio de decretos e portarias, sempre com o objetivo de facilitar o acesso dessa população que não estava sendo atendida pela rede regular de ensino. Pode se destacar alguma delas:

Quadro 1 – Elementos da legislação brasileira para Educação de Jovens e Adultos (1943 até 1957)

Decreto Lei nº 5969 de 4 de novembro de 1943	Determinou sobre as disciplinas que faziam parte do conteúdo programático dos exames de licença ginásial. Sua importância estava no fato de dissociar os conteúdos cobrados do ensino regular. (Brasil, 1943)
Decreto Lei nº 8347 de 10 de dezembro de 1945	Diminuiu a idade mínima para obter o certificado de licença para 17 anos. (Brasil, 1945)
Portaria nº 556 de 30 de junho de 1954	Determinava que o exame só poderia ser realizado em um ano ou parceladamente no máximo em três anos. Esse parcelamento referia se às matérias e não as series como pretendia Francisco Campos. (Castro, 1973, p. 38)
Lei nº 3293 de 29 de outubro de 1957	Com essa lei volta se a usar o termo Madureza para exames referentes ao 1º ciclo do curso secundário, após “estudos sem observância do regime escolar exigido por este Decreto – lei”. (Brasil, 1957) E alterou a idade mínima para 18 anos.

Fonte – Elaboração própria com consulta a Brasil (1945) e Castro (1973)

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961, apresentou uma nova alteração na faixa etária para esses alunos. De acordo com decreto nº 4024, que assim determinou no artigo 99: “aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza. Após estudos realizados sem observância de regime escolar” (BRASIL, 1961). O artigo também reconheceu no capítulo 2 “o ensino primário como obrigatório a partir dos 7 anos e para os que iniciarem depois dessa idade “poderão ser formadas classes especiais⁸ ou cursos supletivos correspondentes”. (BRASIL, 2000)

É importante ressaltar que:

(...) a LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizaram no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começava a perceber esta modalidade sob o ponto de vista do seu público. (Sampaio, 2009, p 20)

Todavia, no que tange ao exame, a LDB de 1961 passou a permitir que escolas privadas, autorizadas pelos Conselhos e Secretarias, também pudessem oferecer cursos particulares com o objetivo de preparar os candidatos que fossem realizar o Exame Madureza. Anteriormente, o exame para aqueles que estavam fora da idade série só poderiam realiza-lo em estabelecimentos oficiais.

Essa mudança se mostrou como uma oportunidade para jovens e adultos, pois segundo a pesquisa apresentada por Castro (1973), como forma de preparação dos candidatos ao Exame à maioria de mais de 60% optavam por cursos preparatórios, que a autora chama de “cursinhos”, em segundo lugar com pouco mais de 30 % apareciam os alunos que preferiam estudar sozinhos, no Estado da Guanabara e em São Paulo.

Neste sentido, é importante compreender o cenário de oferta desses cursos. Após visitar vinte e cinco desses cursos, Castro afirma que “esses cursinhos tem um objetivo mais comercial do que pedagógico” (1973, pág. 65) e que acabam formando uma “rede escolar paralela” (idem), que tinha uma carga horária na qual seria impossível trabalhar todo o conteúdo do exame. Ela ressaltou ainda que a propaganda tinha um peso decisivo

⁸ Existe uma ressalva para não confundir esta expressão com o que hoje se entende por classes especiais. Naquele momento, tal expressão se aproxima do que hoje denominamos classes de aceleração.

nessa escolha, que tentava atrair alunos que buscavam fazer o ginásial de forma rápida. Portanto, existia um público que almeja terminar seus estudos, mas naquele momento a oferta escolar era dispersa.

Assim, a oferta desses cursos preparatórios e a utilização formativa do Exame Madureza mostraram se como uma medida inócua para resolver de forma efetiva a equação que mencionamos no primeiro parágrafo do capítulo. Contudo, importante que ressaltar durante esse período avanços e conquistas foram feitos nessa área, como por exemplo, a criação do Plano Nacional de Educação, normatizado pela constituição de 1934 que deveria incluir “entre as suas normas o ensino primário integral e gratuito (...) que deveria ser extensivo aos adultos (...), assim pela primeira vez a educação de jovens e adultos recebia um tratamento particular”. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 110). Assim como,

o movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos posteriormente preservadas pelas administrações locais. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 111)

Mesmo assim, pode se perceber que na proposta do Exame Madureza três fatores sofrem continuas alterações ao longo do tempo: a idade permitida para o candidato fazer o exame, os conteúdos cobrados e o público ao qual o exame se destinava. De forma geral, essas mudanças tentaram facilitar o acesso ao exame Madureza e até mesmo a consequente aprovação, assim de forma muito tímida ele vai se constituindo como uma alternativa para aqueles que queriam terminar seus estudos.

Contudo, um aspecto permaneceu quase inalterado desde que o exame surgiu em 1890 até o momento no qual sofreu a sua última alteração, em 1969, isto é, o caráter de suplência que o permeia. Portanto, com a adoção da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, o Exame Madureza integrou ao Sistema Supletivo, de forma quase automática e passou a se chamar Exame Supletivo.

1.2 - A LEI 5692/71, O ENSINO SUPLETIVO E A CRIAÇÃO DOS CENTROS DE ESTUDO NO BRASIL.

Em 11 de agosto de 1971, a lei nº 5692 foi promulgada e ficou conhecida como a Lei da Reforma Educacional uma vez que dedicou, dentre as questões educacionais, um capítulo inteiro a modalidade de ensino supletivo, como uma alternativa viável para enfrentar o desafio da oferta da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Contudo, diferente da Lei nº 4024/61 que surgiu de forma democrática, a Lei nº 5.692 foi promulgada em menos de três meses de forma autoritária pelo Ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Neste sentido, é importante compreender algumas características do contexto político e social referente ao período da ditadura militar no Brasil.

Por intermédio de um levante militar e da deposição inconstitucional do presidente João Goulart (1961-1964), em 1º de abril de 1964, se iniciava no Brasil uma ditadura civil militar que perdurou por vinte e um anos. A motivação dos militares e de uma parcela da sociedade era a insatisfação e o receio de que as Reformas de Base, bandeira política do governo de Goulart fossem implementadas. Em linhas gerais, essas reformas pretendiam realizar uma reestruturação de uma série de setores econômicos e sociais, como por exemplo, a reforma agrária e a reforma eleitoral. A primeira reforma pretendia alterar com a histórica estrutura latifundiária brasileira caracterizada pela presença das grandes propriedades rurais. Por sua vez, segunda reforma alteraria o cenário político ao permitir, entre outras medidas, que os analfabetos votassem.

As reformas aglutinavam ao seu redor a esquerda brasileira e era tema constante de passeatas e protestos que provocaram reações por parte dos setores de direita. Se de um lado acontecia o Comício das Reformas⁹, no Rio de Janeiro, que ficaria conhecido como o Comício da Central do Brasil, de outro lado, muitos seguiam a Marcha por Deus e pela Família¹⁰, em São Paulo. A polarização entre grupos de esquerda e os de direita

⁹ Concentração realizada no Rio de Janeiro no dia 13 de março de 1964, em frente à estação ferroviária Central do Brasil, no Rio de Janeiro, o Comício das Reformas, também conhecido por Comício da Central, reuniu cerca de 150 mil pessoas, incluindo membros de entidades sindicais e outras organizações de trabalhadores, servidores públicos civis e militares, estudantes etc. Tinha por meta demonstrar a decisão do governo federal de implementar as chamadas reformas de base e defender as liberdades democráticas e sindicais. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/Comicio_das_reformas Acesso em 14 de julho de 2018.

¹⁰ Movimento surgido em março de 1964 e que consistiu numa série de manifestações, ou "marchas", organizadas principalmente por setores do clero e por entidades femininas em resposta ao comício realizado no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964, durante o qual o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. Congregou segmentos da classe média, temerosos do "perigo

no Brasil, naquele momento, tinha uma referência em relação ao cenário internacional marcado pela bipolarização da Guerra Fria. Contudo, é importante ressaltar que “muitos daqueles que apoiaram o golpe de Estado não imaginavam que os militares vieram para ficar e que a violência seria a marca do novo governo”. (Ferreira; Gomes, 2014, p. 381)

Assim, em 15 de abril de 1964, representando o regime militar o General Castello Branco tornou-se presidente da República dando início a uma série de presidentes generais que governaram o país até 1985. Com o revezamento de cinco Generais-Presidentes da República: General Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967); Artur da Costa e Silva (1967-1969); Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985). Essa permanência dos militares no poder só foi possível devido a edição dos Atos Institucionais nº 2, baixado em 27 de outubro de 1965, e do Ato Institucional nº 3, de 2 de fevereiro de 1966, que suprimiu as eleições diretas para presidentes da República, Governadores e Prefeitos, pois eram consideradas áreas de segurança nacional, além de acentuar a perseguição a pessoas contrárias ao regime militar. Com o golpe de 1964, em relação à educação:

(...) uma nova redefinição será trazida (...) que aprofundará a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento de canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle (Brasil, 2000, p. 19)

Neste sentido, a partir de ruptura política que ocorreu em 1964, rompeu-se também com uma prática pedagógica que “auxiliavam na explicitação dos interesses populares” (Di Pierro e Haddad, 2000, p. 113). Contudo, era inegável para o regime militar a importância da educação que seria o meio que deveria levar a nação ao desenvolvimento econômico e que assim seria, pela ótica militar, *a salvação para todos os males*. Portanto,

comunista" e favoráveis à deposição do presidente da República. A primeira dessas manifestações ocorreu em São Paulo, a 19 de março, no dia de São José, padroeiro da família. . https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus. Acesso em 15 de julho de 2018

para o regime autoritário, a educação, e somente a educação, seria o caminho para o país conseguir dividir a riqueza concentrada na classe privilegiada, em outras mudanças estruturais no país. Isto era um engodo, segundo Cunha. Para os defensores da política econômica da ditadura (...) as diferenças de escolaridade é que determinavam as diferenças de rendimentos entre as pessoas e a ditadura usou e abusou dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão para infundir nas massas essa crença no papel milagroso da educação. (Cunha, 1991, p. 55 Apud. Paiva, 2017, p. 40)

Certamente, uma questão central é a compreensão de qual modelo de educação a propaganda se referia como *milagrosa*. Com certeza não se tratava da concepção idealizada numa base de consciência libertária, característico dos anos 1960, que seria contrário ao regime da ditadura. Assim nesse momento se firma então uma concepção de educação tecnicista voltada para a formação profissionalizante e conseqüentemente para o mercado de trabalho. Assim, o investimento em educação era o bem mais valioso desde que fosse percebido como “produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (Frigotto, 1989, p. 40), identificada como a Teoria do Capital Humano que marcou de forma significativa o modelo educacional que se tentava implementar naquele período. Portanto:

pensava –se um ensino baseado em metodologia adequada a concepções pedagógicas do sistema vigente à época, considerando necessário para atender a demanda da indústria nascente, por força da entrada do capital internacional: capacitar mão de obra para promover o milagre econômico¹¹. A mão de obra subalternizada disponível, formada por jovens e adultos não escolarizados exigia ação do Estado Brasileiro para fazer face ao modelo de crescimento econômico, implementado no país, por requerimento das multinacionais aqui chegadas. (Barcelos, 2012. p. 4)

Tanto assim que essa relação entre a educação e trabalho estava presente logo no 1º inciso da Lei nº 5.692/71 em 11 de agosto de 1971, que assim determinava:

o ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971, Art. 1)

¹¹ O período entre 1969 e 1973 ficou conhecido como a época do Milagre Econômico uma vez que foi considerado um período de grande crescimento econômico e com baixa na taxa de inflação. No entanto, tal desenvolvimento foi alavancado em empréstimos no exterior. Bernardi ressalta que “com o crescimento a partir do “milagre econômico” foi possível investir em telecomunicações podendo colocar em funcionamento uma rede de transmissão através da telefonia que tornava possível o envio de mensagens educativas para regiões não cobertas pela rede de integração radiofônica. Além da própria construção de Itaipu que permitiu que mais pessoas tivessem acesso ao rádio.” (Bernardi, 2014, p. 14)

Ao substituir a já citada Lei nº 4024/61, muda-se a nomenclatura da educação básica e tornou possível a junção:

do antigo ensino primário (1ª a 4ª série) ao ensino ginásial (5ª a 8ª série) formando o ensino do 1º Grau obrigatório dos 7 aos 14 anos, assim como para unificar os ensinos clássico e científico sob a titulação de ensino do 2º Grau e, entre outras resoluções expandir as oportunidades e as variedades metodológicas para o ensino de jovens e adultos através dos cursos supletivos (Mônaco, 2017, p. 43). (Grifo nosso)

Para Castro (1973) essa expansão do ensino de jovens e adultos aconteceu a partir do momento que o ensino supletivo não se limitava apenas “a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. (pág. 86) A Lei nº 5.692 acrescentou novos objetivos ao determinar que o ensino supletivo deveria proporcionar ao educando “desde a iniciação no ensino de ler e escrever e contar até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.” (Brasil, 1971, Art.24)

Existia uma preocupação em fortalecer o ensino supletivo como um sistema independente do ensino regular. Nesse sentido foi fundamental para a normatização do ensino supletivo a elaboração do Parecer Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valmir Chagas. Com esse intuito o Parecer nº 699 especificou as quatro funções que o permeiam:

(...) a **suplência** (a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização), a **aprendizagem** e **qualificação**. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. (Brasil, 2000, p.20) (Grifo nosso)

Pode-se perceber que o antigo exame Madureza que passou a se chamar Supletivo estava associado ao primeiro objetivo. Neste sentido, já era uma prática do exame esse cunho compensatório e formativo. Na análise de Cunha (1973) essa transformação foi positiva, pois ampliou a concepção original do Madureza, e tornou possível assim a educação profissionalizante, que visava à qualificação voltada para o mercado de trabalho.

Portanto, o Ensino Supletivo se “propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o

desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 118)

Esse modelo de escola devia ser considerado, segundo a análise de Barcelos (2012, p.5) como um espaço “do conhecimento dominante e economicamente necessário ao momento, (...), promovendo uma educação de cunho compensatório, que busca compensar o que não foi desenvolvido no tempo adequado”. O que estaria em clara consonância com os objetivos do ensino supletivo propostos pelo já citado Parecer nº 699.

Para colocar em pratica essa nova modalidade de ensino foi criado, em janeiro 1973, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU), subordinado ao MEC, que deveria “exercer a administração das atividades do ensino supletivo em nível federal, de que trata o Capítulo IV, da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1972”. (Barcelos, 2012, p.5). Foram muitas as iniciativas gestadas pelo DSU, no entanto vou me ater à criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que tornou realidade um modo de atendimento diferenciado capaz de proporcionar ao aluno jovem e adulto um retorno ao universo escolar e que tinha na sua concepção o cerne do ensino supletivo. Importante ressaltar que a implementação desses centros aconteceu de forma nacional, “o primeiro na cidade de Natal no Rio Grande do Norte e em seguida o da cidade de Goiânia, no Estado de Goiás.” (Mônaco, 2016, p.85). Assim, de acordo com o seu regimento inicial o CES pretendia:

atender, de forma mais efetiva a adolescentes e adultos que não tenham, no todo ou em parte, escolarização regular, na preparação para cursos e exames do Ensino Supletivo, mediante a utilização de metodologia adequada, tendo em vista as diferenças individuais no que se refere a aptidões, interesses e necessidades. (DSU, 1974, p.5 apud Mônaco, 2016, p.85)

Esse atendimento efetivo estava norteado por uma dinâmica baseada no autodidatismo, pois o aluno deveria estudar pelos módulos, tirar dúvidas quando necessário e realizar as provas. Não havia presença obrigatória nessa metodologia de ensino. A ida ao CES ficava a critério do aluno. Sendo importante apenas que ele fosse sendo aprovado nos exames.

O próprio sistema do CES não seriado era muito atraente para regime militar, que considerava subversivo a troca de ideias que poderiam ocorrer em uma sala de aula. Deve se levar em conta que existia uma significativa quantidade de estudantes ou

professores que foram presos e muitas vezes torturados ou mortos durante a ditadura militar.

O desdobramento mais imediato foi à possibilidade de o aluno obter a certificação rápida. Os estudos eram concluídos em bem menos tempo do que escola regular. Esse vai acabar se tornando o grande estigma dos CES, que passaram a ser considerados como “fábricas de certificado sem se preocupar com a formação humana” (Barcelos, 2012, p 3), essa formação que sempre será imprescindível quando se tange a Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 2 – EJA: USO DE TECNOLOGIA NAS DIFERENTES TEMPORALIDADES

O Capítulo 2 apresenta o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva do uso da tecnologia e seus desdobramentos para este segmento de ensino. Além disso, a compreensão da proposta educacional para o Estado do Rio de Janeiro a partir do funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) também é discutido no trabalho.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PELA PERSPECTIVA DA TECNOLOGIA: ALGUMAS CONEXÕES.

Nesse capítulo é realizado um histórico de como a tecnologia esteve presente na Educação de Jovens e Adultos, tendo como marco inicial a década de 1960 prosseguindo ao longo das décadas sendo o ano 2013 um marco importante para a reflexão proposta. Dessa forma, três projetos bem distintos são apresentados: o Projeto Minerva, o Telecurso e a reformulação dos Centros Supletivos na cidade do Rio de Janeiro, que resultou na criação da Rede CEJA. Ao longo do período diferentes recursos foram utilizados como ferramentas pedagógicas, inicialmente o rádio, depois a televisão, e anos mais tarde o uso de novas tecnologias educacionais com destaque para os computadores e as redes sociais. Assim, a questão para a reflexão é traçar um histórico do uso de diversas mídias na Educação de Jovens e Adultos.

Nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil existiram algumas experiências com tecnologia educacional que merecem ser destacadas como, por exemplo, o Projeto Minerva¹² e Telecurso¹³. Deve se considerar que nessas décadas estava em voga uma

¹² “Projeto criado em 1970 para atender os objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Nesse contexto, a proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão educativas para a educação de massa por meios de métodos e instrumentos não convencionais de ensino”. Informação disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/projeto-minerva/> Acesso em 15/10/2018.

¹³ “Método de ensino supletivo que abrangia da 1ª à 3ª série do ensino médio. Criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho, foi produzido em parceria com a TV Cultura e estreou em todo o país através de 39 emissoras comerciais e 9 TVs Educativas. O programa era voltado para pessoas com mais de 21 anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau. Depois, em 1981, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília (UnB), lançou o Telecurso 1º grau, que abrangia da 5ª à 8ª série do ensino fundamental”. Informação disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/telecurso-2o-grau/> Acesso 10/10/2018

percepção da educação pautada nas ideias nacional-desenvolvimentista. O objetivo fim da educação seria a formação do homem para o mercado de trabalho e assim, contribuir para o crescimento do país. Portanto,

o processo educativo escolar ou não é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. (Frigotto, 1989, p.40)

Em linhas gerais, essa caracterização é identificada como teoria do capital humano, ou seja, a educação estava subordinada à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, e tinha como objetivo “maximizar a produtividade do PIB, independente da distribuição de renda nacional” (Ferreira e Bittar, 2008, p. 349). Segundo a análise de Motta:

no contexto da ideologia desenvolvimentista, a educação enquanto “capital humano”, era compreendida como um instrumento de modernização e competitividade, pois promover a modernização dos fatores de produção especialmente pela qualificação da mão de obra, e um instrumento de equalização entre países e regiões, bem como entre classes; um recurso básico de mobilidade social e de justiça social”. (2009, p. 552)

Essa concepção estava presente desde meados de 1950, no discurso do Governo Juscelino Kubstichek e, sobretudo a partir de abril de 1964 quando se iniciava no Brasil uma ditadura civil militar, “comandada por generais presidentes, cuja face mais tenebrosa foi à violência e a tortura, como políticas de Estado”. (Ferreira e Gomes, 2014, p.17). Nesse contexto, o Projeto Minerva e o Telecurso do 2º Grau como programas educacionais, na modalidade à distância¹⁴, voltados para a educação de jovens e adultos. Ambos os programas priorizavam mais a forma ou a embalagem do que os conteúdos a serem desenvolvidos, e podem ser exemplos da análise de Frigotto, segundo a qual:

os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja a forma de veicula-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se

¹⁴ “Processo de ensino-aprendizagem no qual professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias impressas (livros, apostilas, jornais), sonoras (rádio, fitas cassetes), audiovisuais (TV, vídeo, CD-ROM) ou telemáticas, segundo José Manuel Moran. Ou seja, a educação a distância pode ou não ter momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com alunos e professores separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, podendo estar juntos, através das tecnologias de comunicação”. Informação disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/educacao-a-distancia-ead/> Acesso em 05 de maio de 2018.

em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade – no interior de uma instituição que promove uma “meia educação” – torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral. (Frigotto, 1989, p.170)

Fávero (2005) aponta duas visões distintas de educação no bojo do nacional desenvolvimentismo. A primeira “como formadora de consciência nacional e instrumentalizadora de transformações políticas-sociais profundas, na sociedade brasileira” e a segunda como “preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços”. (pág. 242)

A primeira percepção dessa educação libertadora está presente nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960. Por conta dessa proposta conscientizadora, que questionava o ideário do regime militar esses movimentos foram reprimidos e censurados. Líderes e professores que faziam parte de diversos programas de alfabetização foram perseguidos e impedidos de exercer sua função. A repressão era a resposta do Estado a qualquer organização divergente do sistema vigente.

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos era um tema importante para a sociedade. Na verdade, em relação a este segmento da educação:

a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes da mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se a construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. (Di Pierro e Haddad, 2000, p.114)

Nesse sentido, foi promulgada a Lei nº 5.379, em 15 de dezembro de 1967, e também, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Importante destacar que havia uma conexão entre essas duas determinações legais que se complementavam em sua função. Tendo em vista, que a primeira determinava a criação do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que estaria sob a responsabilidade da Fundação MOBRAF, e a segunda versava sobre o ensino supletivo. Segundo a Lei nº 5.692, o ensino supletivo teria um caráter compensatório, pois se propunha a *suprir* a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham concluído na idade própria. Assim, com a atuação do MOBRAF estaria

resolvida a questão do analfabetismo e os estudos ainda poderiam ser complementados com o supletivo.

Dessa forma, de acordo com a declaração do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, o ensino supletivo atenderia a um duplo objetivo:

de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o êxito empolgante do MOBREAL, que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil, e germinar a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para a sistematização de conhecimentos, antes para a sua transmissão. (Di Pierro e Haddad, 2000, P.116) (O grifo é nosso).

Vale ressaltar que esse discurso foi pronunciado durante a década de 1970, isto é, no momento que a ditadura atravessava sua fase de maior radicalização do regime com o Ato Institucional nº 5, baixado em 1968, que ampliava os poderes do Presidente da República, intensificava a censura e a repressão. Portanto, o discurso ministerial deve se lido com cautela quando se fala em *êxito empolgante do Mobral*.

O Mobral foi um projeto ambicioso que se propunha a erradicar o analfabetismo do Brasil em 10 anos. Contudo, o programa foi bastante criticado pelo pouco tempo destinado a alfabetização e pelos índices utilizados¹⁵. Outra crítica era exatamente o paralelismo que existia entre o Mobral e a atuação do Departamento de Ensino Supletivo ao orçamento do Ministério da Educação (MEC).

Quanto ao Ensino Supletivo, Zaqueu (2012) destaca três características que o definem:

o primeiro foi (sua) definição como um subsistema integrado independente do ensino Regular,..., o segundo foi colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja integrando pela alfabetização a mão de obra marginalizada, seja formando a força de trabalho. A terceira ideia foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma ideologia e uma metodologia apropriada (...). Neste sentido se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe. (p.58)

¹⁵ “Desacreditado nos meios políticos educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançando. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criação Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mãos do controle político pedagógico que caracterizava até então a ação do Mobral”. (Di Pierro, 2001, p. 1)

Em relação à metodologia destaco o artigo 24, inciso 2 da Lei nº 5.692, que assim determinava: “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. (Brasil, 1971, Art. 24)

Além disso, o uso do rádio com essa função, não era novidade, uma vez que no Brasil:

a própria história do rádio está relacionada com a radiofusão educativa. O pioneiro do Rádio brasileiro professor Edgard Roquete Pinto, já nos anos 20 defendeu a transmissão educativa e cultural para os brasileiros. Por isso, a primeira função do rádio foi basicamente educativa. Durante 13 anos Roquete Pinto, dedicou-se à Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (Assumpção, 1999, p.31)

Com a mesma função de radioeducação¹⁶ o governo militar criou o Projeto Minerva, em primeiro de setembro de 1970, numa iniciativa do Serviço de Radiofusão Educativa MEC de abrangência nacional, com transmissão obrigatória a todas as emissoras do país, e tendo existido por quase vinte anos. O objetivo do projeto era levar educação e cultura através da radiofusão em cobertura nacional e pretendia ser uma alternativa ao Movimento de Educação de Base (MEB) criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em 1961. Segundo, Fávero (2004), por intermédio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, o MEB desenvolveu um trabalho de educação de base com o objetivo de não apenas alfabetizar, mas também a “conscientização do povo levando despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança da situação”. (p.10)

Na prática o programa do Projeto Minerva tinha o formato de trinta minutos diários de segunda a sexta com programas educativos e uma hora de música nos finais de semana. Participaram do projeto nomes importantes da música popular brasileira como Elza Soares, Cartola, Cauby Peixoto, entre outros. Apesar de não ter sido pioneiro no assunto, o projeto inovou ao procurar controlar desde a transmissão até a recepção dos programas.

Outro aspecto inovador foi a utilização de multimeios no Curso Supletivo de 1º e 2º Grau/Via Rádio, uma vez que o aluno contava com um sistema integrado, isto é, o material impresso (jornal do telecurso vendido em bancas de jornal), a possibilidade de ensino por correspondência e o aluno ainda contava com o auxílio de orientadores de

¹⁶ Assumpção define radioeducação como “transmissões radiofônicas que possibilitem aos ouvintes adquirirem conhecimentos educativos formais ou não formais”. (1999, p.31)

aprendizagem. Segundo a análise de Peters (2003), esse modelo multimídia de massa foi desenvolvido em 1970 e 1980 e pode ser assim definido:

Seu traço mais característico é o uso regular e mais ou menos integrado do rádio e da televisão juntamente com material impresso sob a forma de material de curso estruturado pré-preparado, que pode ou não ser a mídia principal dominante, e o apoio mais ou menos sistemático aos estudantes por meios de centros de estudo. Este modelo foi um grande passo à frente. Na verdade, designa uma nova era no desenvolvimento da educação a distância, a saber, a segunda geração desta modalidade e ensino e aprendizagem acadêmica. (p.73)

Quanto à recepção do programa Castro (2007) destaca em sua dissertação os seguintes aspectos:

o Curso Supletivo de 1 e 2 graus/via rádio podia ser acompanhado de quatro formas:

- 1) **Recepção Organizada**, o aluno frequentava diariamente um radioposto, sob a supervisão do orientado de aprendizagem, para acompanhar as aulas pelo rádio e desenvolver trabalhos individuais e/ou em grupos necessários à fixação dos conceitos enfocados e submeter-se a testes de verificação de aprendizagem.
- 2) **Recepção Controlada**, o aluno se inscrevia no curso e ouvia as aulas em casa, local de trabalho, etc. Reuniam-se periodicamente nos Centros Controladores (..), para fazer trabalhos de grupo, receber explicações. Nos Centros Controladores, os alunos contavam com a assistência de professores da matéria que estivesse sendo veiculada.
- 3) **Recepção Isolada**, o aluno matriculava-se no curso e ouvia as aulas em casa ou em local de sua preferência. Não assumia nenhum compromisso de frequência com o radioposto ou Centro Controlador, no entanto podia ser atendido pelo Núcleo de Ensino por Correspondência, que iria acompanhá-lo em termos didáticos pedagógicos e avaliar seu progresso a distância.
- 4) **Recepção Livre**, o aluno ouvia as rádios aulas em local de sua conveniência, sem, contudo, ter-se inscrito no curso, portanto não havia nenhuma forma de se fazer qualquer tipo de acompanhamento e controle desse aluno, que assumia sua própria aprendizagem. (p. 51 e 52)

“Abra seus olhos é hora de ver, ouvidos atentos é tempo de ouvir, mil descobertas para a gente fazer”¹⁷, com essa abertura estava sendo apresentado aos ouvintes o Projeto Minerva. Na vinheta o barulho ao fundo de uma locomotiva remete à ideia de progresso, de desenvolvimento, o que estava em consonância com a modernização socioeconômica vivida no país na década de 1970¹⁸.

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u-l8FIFA91A> acesso em 11 de setembro de 2017.

¹⁸ O período entre 1969 e 1973 ficou conhecido como a época do Milagre Econômico porque foi considerado um período de grande crescimento econômico e com baixa na taxa de inflação. No entanto, tal desenvolvimento foi alavancado em empréstimos no exterior. Bernardi ressalta que “com o

Em outubro de 1971, o jornal Estado de São Paulo assim publicava:

num país onde há falta de escolas, de material didático e até lápis e caderno, só por intermédio dos mais eficientes recursos de comunicação de massas é possível estender todo o povo os benefícios da cultura. Partindo desse princípio, a 29 de setembro de 1970 foi assinada uma portaria criando o Projeto Minerva - assim batizado em homenagem à deusa da sabedoria. Trata-se de uma programação educativa e cultural executada pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. O rádio foi escolhido como instrumento, pelo seu baixo custo. E o primeiro programa foi ao ar no dia 4 de outubro do ano passado. (Coutinho, 1971, p.44)

No ano seguinte o mesmo jornal anunciava uma avaliação do projeto Minerva, no qual:

estão sendo ministrados atualmente, o curso primário dinâmico, (...), o curso de madureza ginasial, que alcança todo o Brasil, com exceção da Amazônia, (...), o curso de Moral e Civismo e uma série de programas culturais no Estado do Amazonas. No seu primeiro ano de funcionamento - de outubro de 1970 a outubro de 1971 - 174.246 pessoas acompanharam as aulas e dessas, 61.866 terminaram o curso¹⁹.

Nesse mesmo artigo está destacada uma dinâmica que acontecia durante o Projeto, a “teatralização”, pois:

para estimular os alunos - a maioria dos quais é adulta e acompanha a aula depois de um dia de trabalho - a equipe pedagógica do Projeto Minerva procura fazer que os ouvintes participem ao máximo das aulas. Assim, os scripts, elaborados por técnicos, tendo por base o material preparado pelos professores, procuram incentivar a pesquisa, levantar problemas, e fazer perguntas a serem respondidas pelos alunos em casa ou nas salas de aula dos radiopostos.²⁰

A descrição dessa prática provavelmente fazia parte do que acima foi definido como um modelo de recepção controlada.

Faz-se importante ressaltar que não estava claro nos objetivos do projeto se esse material deveria complementar o trabalho do professor ou simplesmente substituí-lo no processo de ensino-aprendizagem.

crescimento a partir do “milagre econômico” foi possível investir em telecomunicações podendo colocar em funcionamento uma rede de transmissão através da telefonia que tornava possível o envio de mensagens educativas para regiões não cobertas pela rede de integração radiofônica. Além da própria construção de Itaipu que permitiu que mais pessoas tivessem acesso ao rádio.” (2014, p. 14)

¹⁹ Estado de São Paulo, 24 de maio de 1972, p. 19

²⁰ Estado de São Paulo, 24 de maio de 1972, p. 19

De forma geral, o programa não foi bem recebido. À época criou-se um trocadilho popular que trocava o nome Minerva por *Me Enerva*²¹. Os problemas eram muitos como, por exemplo, o rádio não permitia que a informação fosse repetida novamente e o uso de imagem fazia falta para se entender alguns conteúdos. O material impresso pretendia sanar essa falta, mas por outro lado dependia da capacidade de leitura do aluno, que deveria ser capaz de interpretar textos, gráficos e tabelas. O projeto apresentava também baixos índices de aprovação 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma²², que seria o objetivo principal do programa. Segundo Castro (2007), “o Projeto Minerva foi um laboratório de experimentação que permitiu avaliar as possibilidades do uso do rádio educativo” (p. 57)

No mesmo período, 1978, começava o programa do Telecurso, com o lema “educação básica de qualidade para quem precisa”²³, ou seja, a iniciativa tinha como objetivo a educação de jovens e adultos que não concluíram os estudos na faixa série adequada. No dia 2 de julho de 1978, O Globo assim noticiava:

o próximo dia 17, milhões de brasileiros estarão diante de seus aparelhos de TV, em diversos horários, para assistirem a uma programação diferente: Telecurso do 2º Grau, que até agora atinge Rio, São Paulo, Goiás e Brasília, nesse dia irá ao ar pela primeira vez, em nível nacional, atingindo 3,600 municípios. A programação a que esses milhões de brasileiros vão assistir será diária, transmitida por 40 emissoras de TV e se repetirá em dois ou três horários, para que todos possam ver. Ela alcançará 30 horas diárias de programação e terá 900 horas por mês, durante três semestres. Cada aula terá a duração de 15 minutos. Praticamente, todas as emissoras educativas estarão transmitindo o Telecurso do 2º Grau. (...) um curso supletivo apoiado em tudo que há de mais expressivo em nossa rede nacional de televisão.²⁴

Na reportagem estava incluído um mapa do Brasil com uma listagem das emissoras que iriam transmitir o programa: a Rede Globo, as emissoras afiliadas a Rede Globo, as não filiadas, mas incorporadas ao sistema do Telecurso 2º Grau e as TVs educativas também incorporadas ao sistema. Tratava-se de uma iniciativa que envolvia a esfera pública e a privada, apoiada por uma grande empresa do setor de telecomunicações Fundação Roberto Marinho. Pois, “o campo do EJA é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Muitas são as agências que as promovem, seja no

²¹ Informação disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/programas/projeto-minerva/index.html> Acesso em 08 de outubro de 2017.

²² Idem

²³ Informação disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/09/telecurso-ha-mais-de-30-anos-investindo-em-educacao-distancia.html> Acesso em 17 de setembro de 2017

²⁴ Jornal O Globo, 02 julho de 1978, p. 3

âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais (...), cursos à distância e cursos livres (...)" (MEC, 2000, p. 52)

Na mesma reportagem segue uma descrição do perfil do público que vai assistir ao programa:

da imensa população que estará vendo o programa, pelo menos meio milhão de pessoas segue o telecurso com um empenho especial: são aqueles que estão fazendo o curso e vão prestar os exames do supletivo. Na idade própria eles não puderam cursar o segundo grau, ou então, o tempo disponível e o trabalho não lhes deram chance. Muitos, inclusive, não fizeram porque onde moram, não existia uma escola regular.²⁵

Neste sentido, o caráter de suplência estava presente, isto é, de compensação na oferta do ensino supletivo apesar de não substituir a escola tradicional e, muito menos, a sala de aula e o professor. De certa forma, o que esse método se propunha era continuar de onde a escola tinha parado e dar uma chance ao aluno de se preparar para um exame supletivo. Assim, como no Projeto Minerva os fascículos também eram vendidos em bancas e serviam para complementar os estudos, pois: “a televisão vai até onde pode pedagogicamente: é um convite diário e específico para um aprendizado que se perfaz nos fascículos semanais com todas as atividades impressas”.²⁶

“Em julho de 1979 animada pelos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação e por organismos internacionais, a Fundação Roberto Marinho encaminhou ao MEC o projeto para implementação do supletivo do 1º Grau”²⁷.

a Fundação Roberto Marinho propunha a integração do Projeto Minerva ao projeto Supletivo do Primeiro Grau, o que reduziria substancialmente as despesas previstas para sua reformulação e alertava para os problemas que o Projeto Conquista²⁸, desenvolvido pela Funteve vinha enfrentando do ponto de vista técnico e didático.²⁹

²⁵ Jornal O Globo, 02 julho de 1978, p. 3.

²⁶ Idem

²⁷ Jornal O Globo, 10 de abril de 1983, p. 22.

²⁸ “Projeto realizado em meados dos anos 70 pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa e pelo Ministério da Educação, com o objetivo de usar a televisão para o ensino supletivo de quinta a oitava série do antigo primeiro grau. O projeto contou com a produção de uma telenovela – que seguiu o formato da João da Silva (primeira telenovela educativa brasileira) – e programas para a alfabetização, baseados no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). A série teve 200 capítulos, distribuídos entre 4 de apresentação, 148 institucionais, 37 retrospectivos, 10 complementares e um de encerramento. O projeto Conquista teve ainda sete livros de apoio que complementavam a programação. Atingiu, inicialmente, os estados do Rio de Janeiro e Ceará” Informação disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/?q=projeto+conquista> Acesso em 19 de dezembro de 2017

²⁹ Jornal O Globo, 10 de abril de 1983, p. 22.

Com a integração proposta pela Fundação Roberto Marinho os programas passariam a ser veiculados também pelo rádio. Assim:

os Telecursos, do Primeiro e Segundo Grau, não são apenas as aulas pela televisão, eles são, na verdade, uma conjugação de TV, rádio e jornal e constituem os que especialistas chamam de sistemas abertos de educação a distância, através da integração dos meios de comunicação de massa (multimeios).

O sistema de telecurso à disposição de todos funciona assim: a TV atrai, motiva e conquista o aluno; material impresso serve de instrumento de trabalho, permitindo a releitura, o exercício e o estudo e o rádio leva ao público não atingido pela televisão.³⁰

É importante tecer algumas considerações sobre a TV Globo que começou a operar de forma discreta em abril de 1965 a partir de uma operação envolvendo milhares de dólares entre o empresário Roberto Marinho e o *Time-Life* que era um expressivo grupo da mídia norte americana. Este vínculo entre as duas partes descumpria o artigo 160 da Constituição de 1946, isto é, a proibição da presença de capital estrangeiro em mídia que fosse fruto de concessão estatal uma vez que desde o final de 1957 o Canal 4 foi concedido para a Rede Globo de Roberto Marinho. (Ramos; Freitas, 2015. p.17). De acordo com Carrato (2015):

nos idos de 1950, a rádio líder absoluta de audiência e mais querida do Brasil era a Nacional, de propriedade do governo federal. O sucesso era tamanho que animou seus dirigentes a solicitarem ao presidente Juscelino Kubitschek a concessão de um canal de TV. Juscelino considerou a reivindicação justa e prometeu para "breve" a concessão. (...) As pressões do então magnata da comunicação, Assis Chateaubriand, foram decisivas contra a Radio Nacional. Ele aceitava qualquer coisa, menos a Nacional ingressasse no segmento televisivo. O Brasil perdeu assim a chance histórica de ter, no nascedouro, duas modalidades de televisão, a comercial e a estatal voltada para o interesse público como seria a TV Nacional (p.1)

Apesar da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Congresso Nacional comprovar o ilícito da negociação, a situação da empresa Globo foi legalizada a partir da assinatura do presidente Costa e Silva que governou o país durante a ditadura militar no Brasil. Neste período (1964-1985), a modernização tecnológica do país foi feita as custas de empréstimos contraídos junto ao capital estrangeiro. Desta forma, o aparente progresso foi alcançado, mas gerou a dependência do país (Ramos; Freitas, 2015. p.17). Neste sentido, o combate às TVs Educativas:

³⁰ Jornal O Globo, 10 de abril de 1983, p. 22.

no poder, algumas alas militares viram na radiodifusão um caminho para combater a “subversão” e, ao mesmo tempo, promover a integração nacional (...) as TVs educativas estavam condenadas à programação monótona e à falta crônica de recursos. O que contribuiu para cristalizar a visão de que a Globo era sinônimo de qualidade. O projeto de Educação Continuada por Multimeios envolvia um convênio entre a Secretaria de Planejamento da Presidência da República, o BID, a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Fundação Universidade de Brasília (FUB). Aparentemente, o objetivo era nobre: “o atendimento à educação de população de baixa renda do país mediante a utilização e métodos não tradicionais de ensino”. Na prática, o convênio ficou conhecido como Programa Global de Telecursos e atendia exclusivamente aos interesses da FRM. Através dele, a FRM pretendia sem qualquer custo, apoderar-se do milionário “negócio” da teleeducação no Brasil. Para tanto, esperava contar com recursos nacionais e internacionais inicialmente da ordem de 5 milhões de dólares embutidos em um pacote de 20 milhões de dólares solicitados pelo governo ao BID no início de 1982 (Carrato, 2015.p.2)

Assim, a presença da iniciativa privada garantiu o incremento do Telecurso. Contudo, ressalto que essa junção delega a esfera privada uma função do Estado, isto é, prover Educação. Como exemplo, destaco o trecho de uma palestra proferida na Comissão de Educação e Cultura na Câmara dos Deputados, em 1983, quando um Diretor do Setor de Educação da Fundação Roberto Marinho, Calazans Fernandes assim afirmava ”o telecurso pode cuidar da fome da cabeça e da subnutrição cultural do povo brasileiro”³¹, (grifo nosso) reforçando a importância do programa. Ele ressalta ainda que “é preciso cuidar da educação de modo mais abrangente, de modo mais político, acreditando que ela é na realidade, um pré-investimento de fundamental importância para o desenvolvimento harmônico e social do país”³². Em reportagem publicada sobre a referida palestra podemos perceber algumas considerações importantes sobre esse aspecto político da educação. Pois, fica nítida o apoio público a iniciativa privada quando afirmam que:

o presidente Ernesto Geisel escreveu ao jornalista Roberto Marinho, afirmando que em nenhum país do mundo livre o problema da educação pode se resolver por ação exclusiva do Governo. E acrescentando: Há responsabilidades fundamentais que competem a toda a comunidade. A educação é uma delas³³.

Nessa matéria existem alguns aspectos relevantes que devem ser destacados. Há um aspecto perverso ao se falar em “subnutrição cultural do povo brasileiro”,

³¹ Jornal O Globo, 18 de novembro de 1983, p. 14.

³² Idem

³³ Jornal O Globo, 18 de novembro de 1983, página 14.

descartando qualquer aspecto que não seja da educação formal. Desta forma, a cultura só é válida se for produzida no banco escolar, portanto se no país existir um alto índice de analfabetos pode se concluir, por essa percepção, que somos uma nação sem cultura. E aparece nesse aspecto uma diferença no âmago dos dois projetos, pois enquanto o Minerva tinha na sua concepção inicial uma preocupação em difundir a cultura através da música popular, essa preocupação foi eliminada quando o Telecurso se torna a única referência.

E o tom do discurso citado na reportagem vai pôr um caminho mais tortuoso ainda ao imputar para um grupo privado uma obrigação que deveria ser do Estado. Portanto, nesse momento, a Educação é percebida como uma mercadoria, na qual deve se investir, pois seria a melhor forma de se alcançar o desenvolvimento do país. Visualiza-se a educação de jovens e adultos, no plano coletivo como uma ponte que levará a um futuro de progresso e de superação do subdesenvolvimento para o país e no plano individual seria a garantia de uma ascensão social. Esse modelo de educação, segundo Frigotto (1989) tem como pilar:

o fetiche, a mistificação do mercado de trabalho, que consiste no fato de que o conceito de mercado de trabalho passa uma ideia de uma relação de igualdade e liberdade entre compradores da força de trabalho (capitalista) e vendedores dessa força de trabalho (trabalhadores). Esconde-se a violência dessa relação, uma relação desigual porque uma relação de classe. A ilusão que se sedimentou é que no plano econômico social a democratização do acesso à escola (que não significa democratização do conhecimento) se constitui em panaceia da superação do subdesenvolvimento e, no plano individual, em mecanismo de distribuição de renda e ascensão social pelo acesso ao mercado de trabalho. (p. 36 e 37)

O Telecurso, como programa teve fôlego para se adaptar a atualidade, pois no site oficial ele se apresenta como uma “tecnologia educacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e adotada como política pública em estados e municípios”³⁴. Recentemente, o programa fez parte de projetos como, por exemplo, o Autonomia implementado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, com o objetivo de:

promover a aceleração da aprendizagem e a correção da distorção da idade série dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio. Implementado em parceria com a Fundação Roberto Marinho, desde de 2009, o programa é o Telecurso em sala de aula, no Rio de Janeiro, com duração de dois anos, ministrado por um único docente para todos os módulos/disciplinas, com uso

³⁴ Informação disponível em <http://www.frm.org.br/acoes/telecurso/> Acesso em 16 de setembro de 2107.

da metodologia telessala. No discurso oficial, sua existência é justificada pela contribuição que o programa daria para qualidade do ensino no estado. (Ventura, 2016, p. 19 e 20).

No entanto, Ventura (2016) ressalta que o programa Autonomia “foi à solução encontrada pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para corrigir a elevada distorção idade-série da rede estadual do Rio de Janeiro” reforçando uma concepção de EJA “pautada em aceleração e correção de fluxo escolar”. (p.20)

De certa forma, a questão da tecnologia estava em consonância com essa perspectiva. Tanto o rádio quanto a televisão eram utilizados como recursos adicionais, que permitiam ampliar o quantitativo de alunos, que dessa forma poderiam completar seus estudos. Ressaltando que nessa perspectiva estava presente uma função de EJA de compensatória. Era uma visão simplista tendo vista que preconizava que a oferta era o único problema da Educação de Jovens e Adultos no Brasil naquele momento.

Contudo, atualmente, na educação de jovens e adultos é fundamental que se leve em conta o uso de mídias diversas, como as plataformas educacionais, para garantir a inclusão digital. Todavia, a associação da EJA em relação àqueles que vivem do trabalho é confirmada pelas estatísticas que demonstram um grande percentual de trabalhadores ou de seus filhos nesta modalidade de ensino. Neste sentido, a trajetória histórica desta modalidade de ensino demonstra que os processos de exclusão estão sempre presentes nos encaminhamentos educacionais tanto na legislação quanto nas ações educativas. Dito de outra maneira, a EJA é vista como uma categoria de segunda ordem estando em um plano secundário nas prioridades da administração pública funcionando como um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular. A qualidade da formação do trabalhador não parecer estar nas preocupações tanto do poder público quanto da iniciativa privada.

2.2. - O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A tecnologia está presente no cotidiano escolar da Rede CEJA, por exemplo, quando professor utiliza o Sistema Acadêmico³⁵, ou quando um aluno se conecta com um professor através de um fórum de dúvidas disponível CEJA virtual – Plataforma on-line, na qual se localiza o Ambiente Virtual de Aprendizagem, instalado na Plataforma Moodle. Ao se definir um ambiente informatizado como um espaço de aprendizagem se abre um leque de novas opções, pois:

o conceito de ambiente de aprendizagem foi criado com base na mudança de paradigma educacional de instrução com uma finalidade voltada para metas, de bases empíricas, para aprendizagem construtivista. Os estudantes não são mais vistos como objetos, mas sim como sujeitos do processo de aprendizagem. Sua aprendizagem não consiste mais em receber e processar o conhecimento oferecido, mas em debater ativamente com um objeto de aprendizagem que eles mesmo selecionaram em um contexto que eles mesmos desenvolveram ou alteraram estruturas cognitivas individuais. (Peters, 2003, p. 133)

Tendo em vista esse conceito proponho analisar como essas novas mídias podem contribuir de forma significativa para a Educação de Jovens Adultos.

A partir de um retrospecto podemos perceber que algumas resoluções legais foram decisivas na trajetória dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), no Estado do Rio de Janeiro. A primeira foi a Deliberação nº 267, de 15 de maio de 2001, que assim determinou:

os Centros de Estudos Supletivos (CES) públicos ou privados e os demais cursos de Educação Básica e Educação Profissional com estrutura e metodologia própria que não exigem a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas são considerados de educação à distância (...). (Rio de Janeiro, 2001)

Posteriormente a Resolução nº 4.673/2011, publicada em fevereiro de 2011, que alterou a nomenclatura “Centro de Estudos Supletivos” (CES), para “Centro de Educação de Jovens e Adultos” (CEJA), e ainda revogou as resoluções anteriores e determinou que:

Parágrafo Único - Os CEJA (s) e NACEJA (s) oferecerão exclusivamente o Ensino Fundamental anos finais – do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio na modalidade semipresencial (Rio de Janeiro, 2011)

³⁵ O professor da Rede CEJA utiliza como ferramenta o Sistema Acadêmico, (SCA), nesse sistema está registrada toda a trajetória do aluno, suas notas, as disciplinas cursadas, etc. Além, de dados administrativos como histórico escolar e informações pessoais.

Nesse mesmo ano, a partir do Decreto nº 43.349/2001 as escolas do CEJA passaram a ter como corresponsável pela sua gestão acadêmica, pedagógica e administrativa Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ, em parceria com a SEEDUC/RJ. A partir dessa reestruturação a tecnologia passou a contribuir para o processo de ensino aprendizagem da Rede CEJA, fortalecendo a proposta de ensino semipresencial.

Ressalto que ao definir a Educação a Distância (EAD), não como um método, mas sim, como uma modalidade de ensino a qual permite que estudantes e professores desenvolvam atividades educativas em lugares e tempos diversos, a contribuição decisiva das mídias é inquestionável, pois, estamos inseridos num mundo dependente de informações rápidas e em tempo real.

Existe uma infinidade de recursos tecnológicos que podem ser utilizados com o fim de aproximar o aluno de um ambiente virtual de aprendizagem. Sobre essa questão a Resolução nº 3/2010, assim determina:

tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na busca inteligente e na interatividade virtual, com a garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional de avaliação e gestão coletiva de trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais do governo. (Brasil, MEC, 2010, p.6)

Alguns aspectos determinados por essa resolução fazem parte do cotidiano escolar da Rede CEJA. Como por exemplo, os artigos VI e VII que estipulam que “aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico” (BRASIL, 2010, p.6)

A EAD pode ser dividida em três gerações:

a primeira é caracterizada pelo ensino por correspondência, que marca o início da EAD em todo o mundo e principalmente no Brasil na primeira metade do século XX; a segunda geração é da teleducação, modalidade que incorpora o uso da televisão e surge no Brasil no final dos anos 70, com transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas; e a terceira geração é caracterizada pelos ambientes interativos, modalidade que usa as redes de comunicação interativas como a internet e os sistemas de videoconferência.³⁶

³⁶ Informação disponível no site <http://www.educabrasil.com.br/educacao-a-distancia-ead/> Acesso em 10 de novembro de 2018

Tanto o programa Minerva, quanto o Telecurso citados podem ser definidos como exemplos da segunda geração, em relação ao Ensino de Jovens e Adultos. A experiência da Rede CEJA se enquadra como um exemplo da terceira geração, pois ao ingressar na Rede o estudante encontra a sua disposição um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): a Plataforma CEJA. Trata-se de um espaço virtual, que utiliza o sistema Moodle, no qual estão disponíveis vários tipos de materiais didáticos para auxiliar nos estudos, como vídeos, animações e exercícios. Além disso, o estudante tem acesso a chats ou fóruns onde ele pode sanar dúvidas com o professor.

Quanto o uso de tecnologia na modalidade de ensino, a EAD, o Plano Estadual de Educação, Lei nº 5597/2009, assim determina:

face às normas legais, pilares de sustentação da Educação a Distância no Brasil, este plano propõem que ela deve incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação propiciam a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, Internet seja pelos meios mais atuais de processos de utilização conjugada de meios com a telemática e a multimídia em diferentes espaços de tempo. Não deve se restringir ao uso exclusivo das tecnologias, mas realizar a busca constante do aprender a aprender e o estímulo à aprendizagem continuada. (p.24)

Contudo, existe um alerta em tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, sobre a forma como essas novas tecnologias devem ser abordadas. Tanto assim, que em julho de 1997 a UNESCO realizou em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA³⁷, na qual representantes de diversos países formularam a Declaração de Hamburgo. Segundo os termos dessa Declaração, a Educação de Jovens e Adultos pode ser definida como uma busca por um conhecimento contínuo, ao longo da vida, além da educação formal. Em vista de tornar possível esse processo de aprendizagem é importante que fiquemos atentos para:

o desenvolvimento de novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de

³⁷ Promovidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), as Conferências Internacionais de Educação de Adulto acontecem a cada dez ou doze anos. A primeira foi em 1949, em Elsimore na Dinamarca, a segunda em Montreal no Canadá em 1960, a terceira em Tóquio, no Japão, a quarta foi sediada em 1985, Paris, na França, a quinta foi em Hamburgo em 1997. A última CONFITEA a ser realizada aconteceu em 2009 no Pará, Brasil.

limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante. (1997, p.3)

Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a UNESCO também realizou uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Durante esse encontro foi elaborada a Declaração Mundial de Educação Para Todos, com o intuito de impulsionar esforços para oferecer educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. O documento faz ainda uma reflexão sobre a desigualdade existente no acesso à educação em diversos países, pois:

(...) mais de um terço dos adultos do mundo, não tem acesso, ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. (Brasil, MEC, 2010, p.29)

Esse trecho da declaração faz menção a funções importantes da Educação de Jovens e Adultos: a equalizadora e a qualificadora. A primeira pode ser definida como uma nova oportunidade a aqueles sujeitos que interromperam sua trajetória acadêmica, portanto pode ser definida como uma correção de um direito que foi negado anteriormente. É o caso daquela dona de casa ou um operário que resolve voltar a estudar depois de um tempo. “A equidade é forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, considerando as situações específicas”. (Brasil, 2000, p. 10)

A outra função é a qualificadora, com sentido de proporcionar a todos uma atualização dos conhecimentos. “Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”. (Brasil, 2000, p. 11). Destaco ainda a análise de Di Pierro (2005) que afirma “a psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que existe uma idade apropriada para aprender (...)”, (p. 1119) e ainda acentua a importância da formação continuada quando afirma:

(...) não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante de rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo se

a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais que aprofundam as distâncias entre gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir. (2005, p.1119)

A importância da educação continuada também está presente no Livro Verde lançado no Brasil, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia em setembro de 2000, com o intuito de impulsionar a Sociedade de Informação³⁸ em todos os seus aspectos. Segundo, esta publicação a educação continuada é o “elemento-chave” para construção dessa sociedade, contudo:

no Brasil, até mesmo a educação básica ainda apresenta deficiências marcantes. Particularmente nos segmentos sociais de baixa renda e em regiões menos favorecidas, o analfabetismo permanece como uma realidade nacional. O desafio, portanto, é duplo: superar antigas deficiências e criar as competências requeridas pela nova economia. Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação podem prestar enorme contribuição para que os programas de educação ganhem maior eficácia e alcancem cada vez um maior número de regiões e comunidades. (Takahashi (org.), 2000, p.7)

Assim, devemos reconhecer que a capacidade do ser humano de aprender ao longo da vida não deve esvanecer. E mais ainda creio que educação é um direito de todos em qualquer faixa etária, e é um dever do Estado fornecê-la. Esse olhar freiriano³⁹ sobre o processo de ensino aprendizagem ajuda a valorizar a autoestima do aluno que não se vê passivo, mas sim num movimento permanente de procura, de querer saber mais.

Portanto, segundo Freire (2011):

mulheres e homens se tornaram educáveis em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (p. 57)

Essa busca por novos conhecimentos é fundamental quando refletimos sobre a tecnologia. No nosso dia a dia percebemos que as crianças e os adolescentes lidam

³⁸ A sociedade de informação pode ser definida segundo ASSMANN como uma sociedade na qual “são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral”. (2000, p. 8 e 9)

³⁹ O termo se refere a contribuição do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) criador de um método inovador no ensino da alfabetização para adultos, para ele ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou conhecimento.

melhor com as inovações tecnológicas do mercado do que as pessoas adultas. A educação de jovens e adultos pode e deve ser uma ponte para esse mundo digital, em constante transformação.

Esse conceito de educação continuada foi um dos nortes na Declaração de Hamburgo, tanto assim que procura garantir que apesar:

de o conteúdo referente à educação de jovens e adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem ambas são elementos necessários a uma visão da educação, onde o aprendizado acontece a vida inteira. A perspectiva da aprendizagem durante toda a vida exige por sua vez, complementaridade e continuidade (...) (1997, p. 1)

A Sexta Conferência Internacional de Adultos, VI CONFITEA, aconteceu em dezembro de 2009 no Pará, Brasil. Durante esse encontro foi produzido o Marco de Ação de Belém (2010), que reafirmou esse compromisso de uma educação continuada ao postular que:

o papel de aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida (..) é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos e, sendo abrangente de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver como os outros. (p. 24)

Na atualidade, diante dos avanços da tecnologia apenas ter o domínio da leitura e da escrita não é mais suficiente para garantir o sentido de equidade. Torna-se fundamental ser capaz de acompanhar à velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo. A educação continuada possibilita ao indivíduo acompanhar as mudanças tecnológicas da sociedade de informação, o que poderia evitar o processo de o analfabetismo tecnológico⁴⁰. Portanto, torna-se *mister* transformar a educação como “uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea

⁴⁰ “Refere-se a uma incapacidade em “ler” o mundo digital e mexer com a tecnologia moderna, principalmente com relação ao domínio dos conteúdos da informática como planilhas, internet, editor de texto, desenho de páginas web etc. A causa do analfabetismo tecnológico é associada à “exclusão digital”, denunciada em todo o mundo como a forma mais moderna de violência e modalidade sutil de manutenção e ampliação das desigualdades. Tal exclusão não se dá apenas no interior das classes sociais de um país, mas também entre nações e continentes. Os números são assustadores e os efeitos devastadores, não só no que diz respeito a fossos econômicos, como também, culturais”. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-tecnologico/> Acesso em: 03 de novembro de 2017

que vai se impondo cada vez mais nesses tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos”. (Brasil, 2000 p. 10)

Contudo, ainda segundo Di Piero (2005), esse “alargamento” do conceito de educação de jovens e adultos, que proposto pela Declaração de Hamburgo, que passaria oferecer uma educação continuada, não foi plenamente assimilado na realidade brasileira. Segundo a autora continua vigorando uma visão compensatória que atribuí à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na idade adequada (p.20). A trajetória do CEJA exemplifica essa permanência, pois apenas em 2011, os Centros de Estudos deixaram de ser supletivos, como uma tentativa de superar esse estigma compensatório.

Entretanto, para Freire (2011) “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (pág.35) Entretanto, ao levar em consideração a importância da tecnologia no mundo contemporâneo, ela deve ter um papel de destaque na Educação de Jovens e Adultos. Estou convencida que o CEJA por conta de suas particularidades pode ser considerado o espaço propício para o uso dessas novas mídias, já que existe tempo para um olhar individual sobre cada aluno.

CAPÍTULO 3 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CEJA NA ATUALIDADE

Na condição de escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) atendem aos jovens e adultos que estão fora da idade escolar e que pretendem terminar tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Neste sentido, é importante compreender tanto a estrutura de funcionamento dessas escolas quanto à utilização da tecnologia neste cenário educacional.

3.1 – A ESTRUTURA DO CEJA ATUAL E A PRESENÇA DA TECNOLOGIA

Na metade da década de 1980, o Brasil vivia o período da redemocratização que foi feita de forma lenta e gradual e comandado pelos próprios militares que estavam no poder desde 1964. Assim, pode ser definido como um momento de conquistas e recuos, de avanços e de retrocessos. Por um lado, as medidas de distensão foram adotadas, como a Lei nº 6.683 sancionada em 28 de agosto de 1979 que ficou conhecida como a Lei Anistia que tinha como proposta “anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes eleitorais, (...) punidos com fundamento em Atos Institucionais” (BRASIL, 1979, p.2). Por outro existiram medidas de repressão como o Pacote de Abril⁴¹. Além disso, em 1984, a Emenda Dante de Oliveira não foi aprovada e o que pode ser compreendido como um retrocesso, tendo em vista que adiou o pleito popular que propunha que próximo presidente fosse eleito através do voto direto. Esta mobilização ficou conhecida como o Movimento das *Diretas Já*, que causou grande comoção popular. Contudo, em 25 de abril de 1984, o Congresso Nacional rejeitou a proposta de Emenda Dante de Oliveira à Constituição que tornava possível as eleições presidenciais diretas no Brasil.

⁴¹ O pacote de Abril foi um conjunto de leis outorgado em 13 de abril de 1977, pelo Presidente da República Ernesto Geisel, que significou um grave retrocesso no andamento do processo de abertura então em curso. “Composto de 14 emendas e três artigos novos, além de seis decretos-leis, o “Pacote” determinou ainda, entre outras medidas: eleições indiretas para governador, com ampliação do Colégio Eleitoral e instituição de sublegendas, em número de três, na eleição direta dos senadores, permitindo à Arena recompor as suas bases e aglutiná-las sob o mesmo teto”. Informação disponível in: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/PacoteAbril> Acesso em 03 de novembro de 2018.

Contudo, em 1985, mesmo que de forma indireta, o país elegeu um civil para a presidência da República pela primeira vez depois quase 21 anos de presidentes militares. Neste contexto que se seguiu à ditadura militar, da Nova República, em 22 setembro de 1988, foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, composto por deputados e senadores eleitos democraticamente dois anos antes, uma nova Constituição que consolidava a instauração de um regime democrático e ficou conhecida como Constituição Cidadã, pois existia na sua redação uma preocupação em assegurar vários direitos individuais.

Tanto assim, que a Constituição de 1988 considerou a educação sistemática como um direito de todos em qualquer faixa etária, e como um dever do Estado fornecê-la. Além disso, criou importante espaço para o resgate de uma concepção de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qual estava presente a importância de se reconhecer que a capacidade do ser humano de aprender ao longo da vida não deve esvanecer. Esse olhar freiriano⁴² sobre o processo de ensino aprendizagem ajuda a valorizar a autoestima do aluno que não se vê passivo, mas sim num movimento permanente de procura, de querer saber mais. Portanto, existe:

(...) uma dívida social a ser resgatada que é a escolarização incompleta ou jamais iniciada dos jovens e adultos. O direito à educação básica é indisponível, isto é não pode ser renunciado pelo sujeito, e é também um dever indisponível do Estado, que não pode deixar de ser atendido. (Freire, 2011, p. 57)

Passo importante nessa direção estava no “Artigo 208 da Constituição de 1988 que garantiu como dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita (...) assegurada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (Brasil, 1988, Art.208). Sobre esse artigo, Di Pierro e Haddad (2000) analisam que:

nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental e público e gratuito, independente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além, dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. (p. 120)

⁴² O termo se refere à contribuição do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) criador de um método inovador no ensino da alfabetização para adultos, para ele ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou conhecimento.

Devo ressaltar a importância de outras referências legais, como: “a LDB 9394/96, o Parecer CNE–CNB 11/2000 e as Diretrizes Operacionais para EJA, de 2010. Elas conceituam a EJA como direito de todos e dever do Estado, e normatizam a sua oferta nas redes de ensino.” (Ventura, 2016, p.20) O que possibilita uma nova concepção de EJA, que rompe com esse aspecto de suplência e a reafirma suas especificidades.

Portanto,

o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980 criaram o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular (...). De fato, algumas das iniciativas mais bem-sucedidas foram conduzidas por governos locais em parceria com organizações e movimentos sociais (...) desse grupo sócio cultural. (Di Pierro, 2005, p. 118)

A doutrina do Ensino Supletivo tão em voga durante o regime militar caiu em desuso no cenário da redemocratização. Tanto assim, que no texto da LDB/96 suprimiu-se a expressão ensino supletivo, contudo o termo ainda aparece quando se refere ao exame supletivo. Portanto, “termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei”. (Brasil, MEC, 2000, p. 28)

Assim, com essa reformulação, os aspectos do ensino supletivo perderam o sentido, posto que não se deve conceber a EJA unicamente como uma modalidade que visa suprir a escolarização daqueles que não tiveram a oportunidade na idade adequada. Esse alargamento do sentido da EJA ficou nítida com o parecer CNE/CEN 11/2000 que continha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo Conselheiro Roberto Jamil Cury e aprovada em maio de 2000, que reconhece a EJA “como uma modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio e usufrui de uma especificidade própria, que como tal deveria receber um tratamento consequente”. (Brasil, MEC, 2000, p. 2). Neste sentido, define ainda três funções para essa modalidade de ensino, que são:

- Função Reparadora – restauração de um direito negado, direto a uma educação de qualidade.

- Função Equalizadora – aqueles que antes foram desfavorecidos quanto ao acesso e permanência na escola, devendo receber proporcionalmente maiores oportunidades.

●Função Qualificadora – propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda a vida.

Desta forma, as duas primeiras funções estavam relacionadas com a restituição de um direito, por sua vez, a função qualificadora pressupunha a essência do próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, o processo de aprendizagem formal e informal do ser humano deve acontecer ao longo de toda a sua vida.

No que tange aos cursos supletivos o referido parecer destaca que:

quando ofertados sob a forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo e uma convivência social. Isto não significa que os cursos semipresenciais, que combinam educação a distância e a forma presencial, ou que cursos não presenciais que se valham da educação a distância não devem conter orientações para efeito de acompanhamento. O então chamado curso supletivo dizia o CFE em 1975 não constituem mera preparação para exames. Os cursos supletivos (são) atividades que se justificam por si mesmas. (Documenta n 178 de 9/75). Com efeito, por estarem a serviço de um direito a ser resgatado ou a ser preenchido os cursos não podem se configurar para seus demandantes como uma nova negação por meio de uma oferta desqualificada, quer se apresentem sob a forma presencial, que sob a forma não presencial ou por meio de uma combinação entre ambas. Os exames, sempre oferecidos por instituição credenciada, são uma decorrência de um direito e não a finalidade dos cursos da EJA. (Brasil, MEC, 2000, p. 29)

Esse trecho pode servir de referência para analisar alguns aspectos da mudança que aconteceram nos Centros de Estudos Supletivos (CES). Particularmente, no caso do Estado do Rio de Janeiro, a Resolução nº 4.673/2011, publicada em 25 de fevereiro de 2011 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), alterou a nomenclatura Centro de Estudos Supletivos (CES) para Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) e, assim, criou uma rede que passou a ser denominada como Rede CEJA. Para tanto, o Centro de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, (Fundação CECIERJ) seria corresponsável pela sua gestão acadêmica, pedagógica e administrativa junto SEEDUC-RJ. A partir deste momento se compôs uma rede de aproximadamente 50 escolas que tinha como objetivo primordial oferecer o Ensino Médio e Fundamental para Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância semipresencial e atemporal. Além disso, apresentava uma proposta pedagógica que se baseia no estudo individualizado e por módulos. A alteração na nomenclatura veio acompanhada de uma mudança no próprio sentido dos CEJA, isto é, deixou de se configurar como apenas um curso preparatório para o exame supletivo.

No que concerne à estrutura pelo Plano Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (2017) ficou assim definido “considerando que as unidades escolares da Rede CEJA adotam a modalidade semipresencial de ensino com recursos e estratégias de EAD, a carga horária de cada curso Ensino Fundamental II e Ensino Médio estão organizadas da seguinte maneira:

- a) 20% da carga horária em atividades presenciais, através dos encontros individuais e/ou coletivos junto com os professores para orientação de estudo, fixação de conteúdo, desenvolvimento de competências e habilidades, além de todo o processo de avaliação que deverá ser desenvolvido presencialmente;
 - b) 80% da carga horária do curso é destinada ao estudo individualizado, na modalidade de educação a distância (EAD), que envolve:
 - leitura e estudo do conteúdo proposto nos livros didáticos impressos;
 - realização das atividades previstas;
 - participação facultativa do aluno no ambiente virtual de aprendizagem nas Salas de Aula Virtuais CEJA, onde estão disponibilizados diferentes recursos para melhor fixação do conteúdo apresentado no livro didático impresso.
- (pág. 16)

Mesmo com a entrada da tecnologia o principal recurso didático são os fascículos distribuídos por módulos que estão organizados da seguinte maneira:

- para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): quatro módulos
- para o Ensino Médio: três módulos que correspondem, respectivamente às três séries desse nível de ensino.

Por conta desse elemento o cotidiano escolar do aluno ao se matricular na Rede continua marcado pelas seguintes tarefas distintas:

- levar o módulo da disciplina que ele escolheu para casa e estudar sozinho;
- tirar dúvidas com os professores das disciplinas de forma presencial ou *online* (quando se fizer necessário);
- fazer as provas presenciais nos horários e dias previstos

O atendimento *online* foi uma inovação e a partir do momento que o aluno se matricular na Rede, tem à sua disposição um ambiente virtual, que está assim definido na página do CECIERJ:

o CEJA é o ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos alunos do CEJA. É um espaço disponibilizado em um site da internet em que é possível encontrar diversos tipos de material didático para auxiliar nos estudos como vídeos, animações, textos, listas de exercício, exercícios interativos, simuladores etc. Além disso, também existem algumas ferramentas de comunicação como chats e fóruns.⁴³

Desta forma, com o uso da tecnologia o aluno passou a dispor de três diferentes tipos de atendimento: o atendimento individual com cada professor da disciplina, o atendimento *online* e o atendimento coletivo que acontece nas oficinas e nas atividades em grupos.

A importância desta última forma de atendimento para Barcelos (2013) estava no fato de que:

que realizar atividades coletivas não significa apenas agrupar alunos, mas sim promover situações em que posso emergir o reconhecimento de potencialidades de saberes, e de relações desses saberes com a vida, superando a compartimentalização e a instrumentalização dos módulos. Implica, também, mudança de atitude, para compreender a educação como um processo de vivência e compartilhamento de experiências entre pessoas diferentes que, portanto, produzirá resultados diferentes. (p. 91)

Desse modo, o aluno jovem ou adulto que retorna ao universo escolar e opta pela modalidade semipresencial ofertada pela Rede CEJA e se depara com uma realidade diferente do ensino regular. O aluno tem que aprender a estudar de forma solitária e conviver com o fato de que elementos normalmente associados ao universo escolar como carteiras, lista de chamada, e o quadro branco inexistem no universo dos CEJAs. Se por um lado esse modelo se torna atraente pela flexibilidade de horário por outro dificulta a troca de ideias entre os pares, tão importantes no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a ausência da criação de um vínculo entre os próprios alunos e professores é uma realidade. Uma das formas de contornar essa dificuldade é estimular atividades coletivas, que envolvam não apenas alunos, mas professores de diferentes disciplinas.

O atendimento online estava amparado na Resolução nº3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e determinou no Artigo 9, inciso VI:

tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EaD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem de rede, com aplicação, dentre outras, das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na busca

⁴³ Informação disponível em: <http://cederj.edu.br/ceja/conheca/> Acesso em 10 de junho de 2018

“inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho (...) a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantido relação adequada de professores por número de estudantes. (págs. 2 e 3)

O objetivo, portanto, com o uso dessas tecnologias educacionais, como as ofertadas pela Plataforma CEJA é tornar possível maior autonomia ao aluno e mais interação entre o aluno/professor. Assim, a tecnologia deixa ter um caráter meramente de difusor de conhecimento, como no Projeto Minerva e no Telecurso, e passa a ter um caráter formativo. Por conseguinte, atualmente na educação de jovens e adultos é fundamental que se leve em conta o uso de mídias diversas, como as plataformas educacionais, para garantir a inclusão digital. Tanto que a importância da tecnologia na educação de jovens e adultos está assim presente em acordos internacionais, nos quais o Brasil é signatário:

o desenvolvimento de novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão de modo que a dimensão humana das sociedades de informação se torne preponderante. (Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, 1997, p. 3)

Contudo, importante ressaltar que mesmo com o investimento do CECIERJ para que a presença da tecnologia se torne significativa na prática escolar da Rede CEJA até o momento a participação do aluno na plataforma é optativa. Desta forma, cabe ao aluno à escolha de usar ou não os recursos educacionais ofertados pela plataforma. Quanto ao corpo docente são ofertados de forma sistemática cursos de Formação Continuada na Plataforma CEJA, com o objetivo de promover ambientação dos professores na plataforma. Nesses cursos, aprendemos, por exemplo, como a editar as salas de aula virtual ou a como se comunicar com outro professor de outra unidade.

Em 2018, por intermédio dessa mesma Plataforma está sendo feita uma consulta aos professores da Rede sobre a reformulação do material didático usado no Ensino Fundamental. Através de fóruns e *chats* tornou se possível a participação do corpo docente de toda a Rede na redação dos fascículos que futuramente serão ofertados aos alunos. Assim, o professor tem que obrigatoriamente utilizar a plataforma, pois caso contrário, pode ser excluído de etapas importantes da rotina escolar.

Mesmo que proporcionalmente menor, a participação presencial do aluno na escola ainda é fundamental. Para garantir a aprovação em cada um dos fascículos, o aluno tem que realizar uma avaliação escrita, realizada na Unidade Escolar na qual está matriculado e ter Média Final igual ou superior a 6,0 (seis). Na composição dessa média leva-se em conta as Atividades Complementares de Avaliação, propostas pelas Unidades Escolares em seus planejamentos pedagógicos.

No que tange a avaliação Fernandes e Freitas (2007) destacam duas possibilidades: a avaliação formativa “que acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo (o aluno) e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa”. (pág. 20). Os autores ressaltam que não se deve qualificar um modelo de avaliação como melhor do que outro, o que as diferenciam está nos seus objetivos. Com essa reformulação, o professor da Rede CEJA tem a possibilidade de realizar uma avaliação que some esses dois aspectos.

Importante ressaltar que em relação às avaliações escritas presenciais os alunos tem autonomia para decidir o momento no qual ela vai acontecer de acordo com seu ritmo de estudo e o percurso adotado por cada um. Frequentemente, essas provas são aplicadas numa sala de avaliação supervisionada por um professor orientador. Tanto a elaboração das provas escritas quanto à proposição e a construção de atividades complementares são de responsabilidade dos professores de cada componente escolar. Contudo, com o objetivo de sistematizar os procedimentos de avaliação a Fundação CECIERJ organizou um Sistema de Avaliação, com o objetivo de criar um Banco de Itens, que seria alimentado pelos professores da Rede através de consultas públicas. Esse Banco de Itens fica disponível para consulta no Sistema Acadêmico, o que permite uma maior interação entre o corpo docente, já que por conta de o processo ser online permite a participação independente da sua localidade.

Segundo Barcelos (2013) pode se perceber que existia no interior do CEJA um embate entre práticas instituídas e instituintes. Um exemplo da primeira prática estava nesse antigo trinômio do aluno buscar o módulo, estudar sozinho e fazer a prova e seria um exemplo da segunda a presença regular de outras formas de avaliação e a valorização de atividades coletivas. Assim, os exames são a restituição de um direito, mas a escola como instituição não deve existir em função dele. Deve se conceber novas práticas que permitam se pensar o CEJA pelo prisma das suas novas funções.

No caso dos CEJAs, certamente, um elemento inovador, seja o incentivo a atividades coletivas, que ocorram dentro ou fora da escola, e que possibilitem a troca de experiências e conseqüentemente a esse aprender junto que é tão importante num ambiente escolar. Portanto, permitir a esses sujeitos que se expressem e se reconheçam como ativos no processo educativo é de fundamental importância para que os CEJAs como sistema seja capaz de superar o estigma de suplência que o ronda. Dessa forma, o produto educacional que acompanha essa dissertação foi idealizado a partir de atividades que foram feitas fora do CEJA de Copacabana ao valorizar a cidade do Rio de Janeiro na qual os alunos moram, trabalham e/ou circulam durante a semana. Nas ocasiões alunos de diferentes anos participaram da iniciativa que ainda contou com a presença de professores de disciplinas afins a História como, por exemplo, Literatura, Sociologia e Geografia.

3.2 PROPOSTA CURRICULAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA ESTRUTURA DOS CEJAS

O Plano Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (2017) apresenta o currículo como “um conjunto de situações e experiências, fruto da organização da ação educativa da Unidade Escolar que segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (p. 15) Neste sentido, o documento tem como base os parâmetros definidos pela proposta curricular estadual regulamentado por norma específica.

A regulamentação ao qual Plano Pedagógico faz referência é o Currículo Mínimo ou o Currículo Básico elaborado durante os anos de 2012 e 2013 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Em linhas gerais, a proposição apresentava tanto uma metodologia que oferecia aos professores orientações pedagógicas quanto sugestões de atividades com o objetivo de traçar uma proposta curricular para todas as disciplinas para os segmentos do Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal. Somado a isso, tinha como objetivo “subsidiar a prática docente e servir de ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do processo formativo de nossos estudantes”⁴⁴. A iniciativa da SEEDUC era unificar os conteúdos e, desta forma, garantir o direito a aprendizagem reduzindo uma possível desigualdade entre escolas.

Pela proposta apresentada a Educação de Jovens e Adultos pautava-se “nos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade, (...) procurando tornar todo aluno um ator social com o compromisso de ajudar na construção de uma sociedade mais justa e democrática (...)”⁴⁵. Assim, em princípio existia uma sintonia com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, isto é, percebia a EJA em virtude de suas novas funções, equalizadora, reparadora e qualificadora. Contudo, a proposta se limita como “referência, apresentando as habilidades e competências que devem constar como pano de fundo nos planos de aula e de curso de modalidade EJA” (Currículo Mínimo, 2013 p..2). Portanto, não deve ser definida como uma metodologia específica para EJA. Trata se assim de uma sistematização dos conteúdos que devem ser abordados em sala de aula nas diversas disciplinas que compõem tanto o Ensino Fundamental nos anos finais quanto o Ensino Médio.

⁴⁴ Informação disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742>
Acesso em 16/10/2018

⁴⁵ Idem

No que tange a disciplina História percebemos algumas diferenças na proposta voltada para a EJA e a do Ensino Regular⁴⁶. Assim o eixo temático apresentado para a EJA está definido:

na elaboração da estrutura dos conteúdos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio partimos da construção de dois grandes eixos. Um primeiro, para o Ensino Fundamental, contempla a construção da ocidentalidade e a inserção do Brasil nesse contexto. Para o Ensino Médio estabelecemos como eixo norteador o Brasil em diálogo com a ocidentalidade, ou seja, a História do Brasil dialoga com a História do Ocidente. (Rio de Janeiro, 2013, p.3).

Enquanto o Currículo Mínimo que trata da sistematização do ensino de História no Ensino Regular (2012) apresenta a seguinte premissa:

na concepção deste Currículo Mínimo fizemos a opção de seguir uma ordem cronológica, delimitada a partir dos grandes marcos reconhecidos, ou seja, Pré História, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Dentre destes conteúdos procurou se integrar África, América, Ásia, Brasil e Europa. Essa escolha não exclui, entretanto, a possibilidade de se trabalhar com eixos temáticos permitindo, assim, a reflexão entre passado e atualidade de forma comparativa. (...) O Currículo Mínimo contém temáticas que darão aos professores a oportunidade de constatar que as competências e habilidades propostos não estão conceitualmente fechados em si mesmos, mas antes, que são pontos de partida de análise histórica, social e política da vida a partir do domínio do saber. Nesse sentido, esperamos que este currículo seja, para além de um instrumento de planejamento do professor, um lugar de reflexão crítica da sociedade, da escola e do poder. (p. 91)

Mesmo que a proposta que voltada para a EJA faça a ressalva de que “procuramos garantir que os alunos da modalidade EJA tenham as mesmas condições de ensino de outras modalidades” (Rio de Janeiro, 2013, p. 3), fica nítida a diferença entre um e outro. Neste sentido, parece permanecer o sentido de menor importância da EJA em comparação com a modalidade voltada para o Ensino Regular. Em relação ao aluno, a segunda proposta parece ser muito mais enriquecedora do que a primeira que limita as possibilidades e os conteúdos.

Outra diferença significativa é que no Currículo Mínimo de História direcionado para o Ensino Regular aparece a seguinte ressalva:

⁴⁶ De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) para a matrícula de 2019, os candidatos interessados em uma vaga poderão ingressar nas seguintes séries: “I - 6º, 7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental Regular; II - Fases VI, VII, VIII e IX do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos; III - 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio Regular; IV- 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Inovador; V- Módulos I, II, III e IV do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos; VI- 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Normal (Formação de Professores em horário integral)”. <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=8617680> Acesso em 18/11/2018.

percebemos que o livro didático continua sendo um dos elementos básicos do cotidiano de professores e alunos. Geralmente, ele está presente em todas as aulas e é a partir dele que o professor desenvolve suas atividades. Não é nosso objetivo discutir se os livros didáticos são bons ou não. Entendemos que a partir do livro didático, de outros recursos selecionados pelo professor e dos conhecimentos prévios dos alunos e professores, é possível construir um plano de curso que alinhe o processo ensino-aprendizagem ao que está proposto neste documento. (Rio de Janeiro, 2012, p.3) (grifo nosso).

O outro recurso mencionado no texto acima se refere a recursos audiovisuais ou impressos (textos de apoio) que devem ser disponibilizados aos alunos, com o intuito de permitir a reflexão sobre a sua realidade. Além disso, ressalta ainda que a “disciplina de História e os conhecimentos a ela relacionados devem resultar em uma construção mental que nortearão toda a vida e a postura do educando”. (Rio de Janeiro, 2012, p. 4).

A questão da importância do uso do livro didático e do uso de outros recursos não consta no Currículo Mínimo que trata da EJA. Essa ausência se justifica diante do fato que comumente essa modalidade de ensino dispõe de um material didático elaborado especificamente para cada segmento de ensinosa Fundamental ou Médio.

É importante ressaltar que o Plano Pedagógico dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (2017) procurou contornar essa visão ao basear sua proposta na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e se preocupa com o desenvolvimento de competências e habilidades”. (p. 15) Portanto, almeja se ir além da simples aquisição de conteúdos, ao propor que “o conceito de competências (..) regulam e traduzem conteúdos em habilidades necessárias a formação de um indivíduo capaz de atingir suas potencialidades, ao mesmo tempo em que contribui para uma sociedade equânime”. (Idem)

Tendo como norte essa proposta pedagógica um material pedagógico impresso adotado pela Rede Ceja foi elaborado pela Fundação Cecierj e é organizado a partir de um “conjunto de unidades de conteúdo – a que se denominou fascículo – que pressupõem competências e habilidades, traduzidas em objetivos de aprendizagem para melhor orientar o estudo individualizado dos alunos dos CEJAs” (Plano Pedagógico dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos, 2017, p.8). Após o estudo individual de cada fascículo, o aluno deverá realizar uma avaliação.

Para orientar o aluno no Ceja Copacabana, quando ele inicia a disciplina de História, ele recebe um roteiro com o conteúdo de cada fascículo e a quantidade de avaliações que deverá prestar para concluir o Ensino Fundamental (anexo I) e/ou o Ensino Médio (anexo II). Importante ressaltar que esse material impresso adotado está

em consonância com recursos e atividades disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Contudo, na prática pedagógica se torna preponderante uma percepção de currículo e que privilegia os conteúdos, no qual:

o professor ainda encara a Educação de Jovens e Adultos por uma perspectiva compensatória, tendo como referencial pedagógico o modelo de escolarização de crianças e adolescentes. O conteudismo prevalece, assim como o distanciamento entre conhecimento formal e a realidade do aluno. (Nicodemos, 2011, p.49)

Neste sentido, a própria composição curricular para o CEJA permanece, em alguns aspectos, alinhada com esse caráter meramente compensatório. Tanto assim, que no Plano Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (2017) está proposto à composição de um currículo básico comum que “deve contemplar também os exames nacionais, pautados currículo por competências, como o ENCEJA para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio o ENEM⁴⁷ (...) aumentando assim as oportunidades de inserção dos alunos da Rede CEJA” (p. 16). Portanto, persiste ainda na preposição dos CEJAS uma consonância com a certificação, pois o sistema escolar nesse caso ainda se pauta pelos componentes curriculares de um exame nacional.

Assim a presença desse exame como um objetivo resgata o sentido de suplência que permeia a própria concepção dos CEJAS. No início do século XXI, o governo federal coloca em prática uma prova que tem como objetivo a certificação daqueles alunos que estão fora do universo escolar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio: o Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) que teria a mesma função anteriormente do Exame Madureza e do Exame Supletivo.

Esse exame foi e continua sendo muito criticado por ser considerado um retrocesso já que na sua essência se nega a educação como um direito básico. De acordo com essa percepção, o alargamento do sentido da EJA com os objetivos da equidade e da qualificação é desconsiderado ao não se levar em conta que o aprendizado acontece ao longo da vida de uma pessoa. Assim de forma gradativa, como um reflexo dessa mudança, a EJA deixou de ter um caráter meramente compensatório. No aspecto

⁴⁷ No momento em que foi elaborado o Plano Pedagógico dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tinha uma função certificadora. Posteriormente, “o (Enem) não servirá mais para fazer a certificação do ensino médio aos estudantes que não o completaram na idade ideal. Quem toma a função é o Encceja, que terá foco específico na obtenção do diploma”. Informação disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/tire-suas-duvidas-sobre-o-exame-de-certificacao-do-ensino-medio/> Acesso em 25 de outubro de 2018.

legislativo, a Constituição de 1988 e o Parecer CNE/CEN nº 11/2000 foram fundamentais para se trilhar o caminho.

O Enceja foi instituído através da Portaria nº 2.270, publicada em agosto de 2002, que assim normatizava a sua função:

(...) como uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 2002, p. 1)

Portanto assim como nos exames supletivos estava presente o objetivo de efetuar uma “verificação fora do processo” (Castro, 1973, p. 17). Assim, a proposta era avaliar tanto saberes escolares quanto extraescolares e, portanto, atender aqueles que estavam fora do sistema educacional. Na fase inicial essa certificação estava limitada ao Ensino Fundamental. A partir do ano de 2009 o Enceja passou a certificar também para o Ensino Médio, tendo em vista que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) perdendo sua função de certificação e passando a valer apenas como forma de ingresso para o ensino superior. Para conseguir a certificação do Ensino Fundamental é necessário ter a idade mínima de 15 anos completos até a data da realização do exame, já a certificação do Ensino Médio exige a idade de 18 anos completos.

Cumprido se ressaltar que o momento que se deu a criação do Enceja foi marcado por políticas públicas neoliberais que preconizavam a diminuição da participação do Estado em diversas esferas, inclusive na área educacional. Portanto, segundo Zannetti:

a criação do Enceja se deu em um contexto de centralização da definição de políticas educacionais e de descentralização de sua execução. Além disso, a gestão do ministro Paulo Renato Souza concebia a Educação de Jovens e Adultos como correção de fluxo, aligeiramento⁴⁸ da escolarização possibilidade da redução de investimentos (“gastos”) com a educação e como uma das formas de melhoria de dados estatísticos. Assim, a aplicação do Enceja, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de sua melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independentes das diferenças locais, regionais e matriz curricular, e também

⁴⁸ O termo aligeiramento, utilizado aqui pela autora, aparece em vários documentos formulados pelos fóruns EJA e refere-se à ideia de que a opção do governo federal de criar um exame nacional se relacionava a uma proposta de correção de fluxo que prescindia da oferta de ensino de qualidade para jovens e adultos. A estes seria oferecido apenas um exame como caminho mais rápido para a conclusão da educação básica. (Ibidem)

substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios. (Zanetti, 2007, p.1 Apud Cattelli Jr., Gisi & Serrão, 2013 p. 725).

Depois de 2002, vale ressaltar que a aplicação do Encceja tem sido inconstante, em alguns anos o exame foi aplicado apenas no exterior, principalmente no Japão, (Catteli Jr., Gisi & Serrão, 2013 p. 722) em outros anos nem chegou a ser aplicado. Contudo, a relevância do exame tem sido crescente ao longo dos anos diante da política de esvaziamento de turmas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. O que preocupa se analisarmos a aplicação desse exame como a negação de um direito, que seja o acesso à educação. Portanto, segundo Paiva, “na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros” (2006, p.1). Nesse sentido é importante que:

na perspectiva de práticas curriculares significativas para a EJA, a escola não é (deve ser) concebida somente como um espaço sociocultural de reprodução e verificação de conteúdos e conhecimentos; mas também, e principalmente, espaço de socialização, de disputa em torno do que ensinar, de trocas culturais e de construção significativa do conhecimento escolar e social. (Nicodemos, 2011, p.48) (Acréscimo nosso)

Seria válido trazer para a pauta do plano pedagógico do CEJA a construção de uma proposta que fosse além do desenvolvimento de habilidades e competências e tornasse possível um espaço de troca de saberes e experiências. De certa, forma quando o PPCEJA se apresenta como uma organização curricular básica nas escolas da Rede e propõem que:

cada Unidade Escolar, por sua vez deve construir seu próprio currículo, através de discussões com a comunidade escolar, com registro no projeto pedagógica da escola, considerando a realidade de seus alunos, suas expectativas e o contexto sociocultural e econômico da escola e o mundo do trabalho com a proposição de ações e atividades pedagógicas que visem atender a esses fins, a socialização do aluno e ao enriquecimento curricular. (Plano Pedagógico, 2011, p. 18 e 19)

Assim, é possível construir um currículo por intermédio de planos pedagógicos de cada unidade escolar, com características próprias e que traga na sua elaboração o enriquecimento curricular. Partindo da perspectiva menor do universo de cada escola, se torna possível apostar numa proposta que vá além da aquisição de conteúdo com o objetivo de capacitar para um exame específico. Tendo essas premissas em foco é que foi elaborado o produto que acompanha a dissertação.

PRODUTO EDUCACIONAL

No Brasil, a elaboração de produtos educacionais é uma das exigências do Mestrado Profissional (MP) visando uma aproximação entre pesquisa e prática docente a partir da reflexão dos professores sobre suas práticas aliada à disposição para encontrar caminhos para promover a aprendizagem dos estudantes com a possibilidade de consulta de diferentes fontes.

Neste sentido, a proposta do produto educacional que apresento tem como ponto de partida a decisão de elaborar atividades que permitam o contato presencial com o aluno que retoma os estudos formais com intuito de incentivar sua autoestima e despertar nele o sentimento de pertencimento ao CEJA que tem a proposta de autonomia solitária para os estudos dos alunos.

Primeira Parte – Relato de experiência

Um lugar de trabalho, um lugar de memória.

Quando o aluno jovem ou adulto retorna ao universo escolar e opta pela modalidade semipresencial ofertada pela Rede CEJA ele se depara com uma realidade diferente. Tendo em vista que não existem turmas e não são ofertadas aulas com modelos mais tradicionais, onde faz parte as cadeiras, o quadro branco e própria lista de chamada. Se por um lado esse modelo se torna atraente pela flexibilidade de horário dificulta a criação de um vínculo entre os próprios alunos. Uma das formas de contornar essa dificuldade é oferecer atividades externas, como visitas a exposições, a lugares históricos que enriqueçam o universo cultural desse aluno e que ao mesmo tempo seja uma alternativa aquele trinômio citado ao longo dessa dissertação, de estudar sozinho e fazer provas. Os alunos vão poder ter um espaço para trocar conhecimento e aprenderem juntos ultrapassando a dinâmica de estudar sozinho apenas para passar numa prova específica.

Segundo, Paiva (2006), deve se levar em conta na EJA aspectos que ultrapassem a escolarização, portanto:

pós-Hamburgo (1977), duas importantes vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental: a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação forma e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de

etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. A segunda vertente, verdadeiro sentido da EJA, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringem à questão da escolarização e da alfabetização. (págs. 3 e 4)

Acredito que a estrutura dos CEJAS só será capaz de superar muitas de suas “práticas instituídas” (Barcelos, 2013) através dessa “ressignificação dos processos de aprendizagem” (Ibidem). Acredito que a metodologia ofertada atualmente pela Rede CEJA é um terreno prolífico para desenvolver muito mais do que um ensino *bancário*, isto é, definido como mera transferência de conteúdo e propiciando a necessária criatividade do educando e do educador superando a limitação para preparar o aluno apenas para um exame ou uma prova. Esse conceito se contrapõe a uma proposta na qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2011, p.24) O ensinar é ensinar para vida. Portanto, Freire (2011) percebe a educação como um processo permanente, pois:

(...) mulheres e homens se tornaram educáveis em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (pág. 57)

Tendo em vista, esse paradigma pretendia proporcionar aos alunos uma experiência que torne possível (re) conhecerem os locais nos quais eles circulam a partir de um olhar mais elaborado pela perspectiva histórica contribuindo para reforçar a sensação de pertencimento deles uma vez que o retorno ao universo escolar pode permitir uma leitura reflexiva da cidade do Rio de Janeiro.

Assim, comecei a elaborar alguns roteiros de atividades externas que envolvessem não apenas os alunos, mas também professores de outras disciplinas. Escolhi realizar atividades na área do entorno da Praça da República, no Centro da Cidade. A escolha por esse local foi elaborada uma vez que permitia a realização de uma proposta de familiarizar os alunos com uma região que a maioria conhece de passagem, por conta da localização estratégica da Central do Brasil, ponto de várias linhas de ônibus, de trens e, mais recentemente do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT).. Assim, seria possível levá-los a refletir que sob a sombra do relógio da Central existem diversos lugares de memória importantes para conhecer um pouco da nossa História e Cultura.

A figura a seguir foi tirada durante uma dessas atividades com alunos do Ceja Copacabana. A reflexão proposta pretende articular os conceitos de trabalho e memória, tendo em vista que em primeiro plano temos um leão de mármore que está na escadaria que dá acesso ao Arquivo Nacional (NA) e ao fundo temos o relógio da Central que marca o tempo do trabalho e do estudo. Essa associação entre o Arquivo Nacional e a memória se justifica diante da importância histórica que a instituição abriga. Tanto, que esses acervos fazem parte do Registro Nacional do Brasil no Programa Memória do Mundo da Unesco. Em linhas gerais, esta iniciativa pode ser entendida como a memória do mundo, isto é, seu patrimônio documental representa expressiva parte do patrimônio cultural mundial. Portanto, o legado do passado que envolve a evolução do pensamento, dos descobrimentos e das realizações das diferentes sociedades serve de referência imprescindível para a comunidade mundial presente e para as futuras gerações.⁴⁹

⁴⁹ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/documentary-heritage/> Acesso em 19/11/2018.

**Figura 1 –_Hall de entrada do Arquivo Nacional no Rio de Janeiro
Data novembro de 2017**



Fonte – Arquivo Pessoal

Frequentemente, muitos alunos do segmento da CEJA desconhecem o Arquivo Nacional tanto como prédio público no qual nunca entraram quanto ignoram a função desta instituição para a história do Brasil e, especificamente, para a cidade do Rio de Janeiro que foi capital do país até 1960 quando da transferência para Brasília. De acordo com o *site* do Arquivo Nacional:

A Equipe de Educação em Arquivos – EDARQ nasce com a missão de apresentar os arquivos, suas atividades e seus acervos de forma clara e educativa ao público. Esta missão alinha-se com a proposta expressa na 38ª Conferência Geral da UNESCO, de 2015, que em seu § 4.4 “fomenta o desenvolvimento de novas formas e ferramentas de educação e pesquisa sobre herança documental e sua presença no domínio público”, e está também em consonância com as diretrizes emanadas pelo grupo de especialistas da Câmara Técnica de Capacitação de Recursos Humanos – CTCRH/CONARQ. Nosso objetivo é identificar e propor ações educativas

que promovam a aproximação com as práticas arquivísticas em diferentes setores da sociedade contribuindo para a percepção do documento de arquivo como parte integrante do nosso patrimônio documental. Queremos assim buscar o diálogo com as instituições de ensino desde a educação básica ao ensino superior, oferecendo sessões de cinema educativo, oficinas especializadas, visitas ao arquivo, material de apoio aos professores, e também promovendo e participando de cursos, encontros e seminários na área⁵⁰.

O público alvo da atividade são os alunos trabalhadores aos quais foi negado, por motivos diversos o acesso à escola na faixa etária esperada. Quando um aluno está num ambiente escolar além da rotina diária muitas vezes lhe são ofertadas atividades extraclasse que enriquecem seu universo. Portanto, é mais um aspecto que o aluno que deixou a escola anteriormente deixa de vivenciar experiências como a apresentada aqui..

Em novembro de 2017, uma experiência teste para essa ideia embrionária foi realizada no Campo de Santana (Praça da República)⁵¹ no centro carioca quando foram visitadas algumas das instituições vizinhas como, por exemplo, o Arquivo Nacional, a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Praça do Campo de Santana e a padaria Brasil que é especializada na culinária árabe, localizada na Rua Senhor dos Passos. Nas duas primeiras instituições mencionadas, as visitas foram guiadas por funcionários e alunos bolsistas que atuam no *Projeto de Extensão Turismo Cultural no Campo de Santana e entorno* (UNIRIO) que estão envolvidos em propostas direcionadas para receberem os visitantes que querem conhecer, por exemplo, o Arquivo Nacional e a Faculdade de Direito da UFRJ. No mapa a seguir podemos acompanhar como funcionou a dinâmica dessa atividade. Tendo como ponto de encontro *hall* do Arquivo Nacional, o grupo percorreu vários atrativos históricos do

⁵⁰ Informação disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/br/educacao.html> Aceso em 19 de novembro de 2018.

⁵¹ Em 15 de novembro de 1889, com a proclamação da República, o campo cujo endereço era Campo da Aclamação, passou a se chamar Praça da República. Por sua vez, com a construção da Avenida Presidente Vargas, o já então jardim oriundo do Projeto de Glaziou, sofreu supressões em seu perímetro, até ser identificado ao atual parque ajardinado na Praça da República. “Atualmente o Parque é designado por Campo de Santana e a área que o circunda, desde 1964 chama-se Praça da República” (Lima, 1990 p. 48).. No seu entorno, vários edifícios foram erguidos e auxiliam na compreensão histórica da evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, destacamos a sede do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, a Escola Municipal Rivadávia Correia, Arquivo Nacional (antiga Casa da Moeda do Brasil), a Rádio MEC, a faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Igreja de São Gonçalo Garcia e São Jorge, a Casa Histórica de Deodoro (do Museu do Exército), a gafieira Elite, o hospital Souza Aguiar eos casarios que compõem a Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega – a SAARA. Borges, V.L.B. Projeto de Extensão Turismo Cultural no Campo de Santana, Rio de Janeiro: DETUR/PROEXCT/UNIRIO, 2015. p.4.

entorno do Campo de Santana. Essa convivência com alunos universitários do curso de Turismo (UNIRIO) foi muito positiva para os alunos do Ceja, uma vez que eles conversaram e vivenciaram juntos a experiência de visitar as instituições que estão no entorno do Campo de Santana. Aproximou o universo acadêmico de alunos que estão terminando o ensino médio ou até mesmo o fundamental, que se sentiram motivados a continuar os estudos a partir do contato com os alunos da UNIRIO durante a visita.

Essa visita faz parte de um Projeto de Extensão intitulado *Turismo Cultural no Campo de Santana e entorno*⁵² coordenado pela Prof^a Dr^a Eloise Silveira Botelho (Departamento de Turismo e Patrimônio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO), devidamente cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC), com objetivo de ampliar o acesso ao patrimônio cultural da cidade e fortalecer o diálogo entre a universidade e atores sociais locais⁵³. Anualmente, no mês de novembro, na semana de celebração da proclamação da República no Brasil, várias atividades abertas à comunidade são desenvolvidas pela equipe de professoras que integram o projeto e devidamente acompanhadas pelos alunos bolsistas. A seguir a logo do projeto que serviu também como referência durante a atividade.

⁵² A equipe de professoras colaboradoras é formada por mais cinco docentes do Departamento de Turismo e Patrimônio (DETUR) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que são as Professoras Doutoras Vera Lúcia Bogéa Borges, Simone Feigelson Deutsch, Carla Conceição Lana Fraga, Izabel Cristina Augusto de Souza Faria e Joice Lavandoski. É importante destacar que desde sua aprovação, o Projeto de Extensão contou com atuação de bolsistas cadastrados na UNIRIO. Além disso, o Projeto *Turismo Cultural no Campo de Santana e entorno* em parceria com o Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (COPPE/UFRJ) por meio do Projeto “Janelas Abertas para a República” desenvolve atividades em conjunto desde novembro de 2015. Naquele ano, por exemplo, por ocasião das celebrações pela proclamação da República, foram realizadas 24 saídas em sete diferentes percursos que foram orientados e interpretados por guias recém-formados pelo Curso de Turismo do Colégio Estadual Antônio Prado Júnior (praça da Bandeira). Todos os roteiros tiveram como ponto de apoio e de saída a Casa Histórica de Deodoro, que, além do seu acervo permanente, contou com a Exposição de caricaturas “Nasce a República”, com curadoria da equipe do LTDS/COPPE/UFRJ e DPHCEX (Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército). Por fim, a iniciativa contou com financiamento da FAPERJ a partir de edital para os anos de 2015 e 2016. <http://www.unirio.br/> Acesso em 19/11/2018.

⁵³ Informações retiradas da página <https://www.facebook.com/campodesantanacultur/> Acesso em 10 de maio de 2018.

Figura 2 Logotipo do projeto *Turismo Cultural no Campo de Santana e entorno.*
Data novembro de 2017.



Fonte – Arquivo Pessoal.

O mapa apresentado contribui para a percepção da dinâmica da visita guiada ao centro da cidade do Rio de Janeiro com destaque para o ponto de partida, isto é, no Arquivo Nacional. Portanto, percorremos a pé o entorno do Campo de Santana tendo como referência atrativos históricos importantes como, por exemplo, a Faculdade de Direito da UFRJ e o Museu do Corpo de Bombeiros.

**Figura 3 – Detalhe do mapa do Campo de Santana e entorno do centro da cidade do Rio de Janeiro
Data novembro de 2018**



Fonte: Retirada do site:

<https://www.google.com.br/maps/place/UFRJ+-+Faculdade+Nacional+de+Direito/@-22.9063798,-43.1892438,17z/data=!4m5!3m4!1s0x997f6c7334ae55:0xa36878d9f9e51280!8m2!3d-22.9071754!4d-43.1905527>

Acesso em 1º de novembro de 2018.

Dando continuidade a proposta de visitação, nos dias 8 de maio e 11 de junho de 2018, reuni alunos do Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) de Copacabana para mais uma atividade externa. Além de mim, acompanhavam o grupo as professoras de Português, Filosofia e Sociologia da escola. Nosso objetivo era realizar a visita por ocasião da inauguração da exposição *130 anos da Abolição da Escravatura* promovida

pelo Arquivo Nacional, próximo a Praça da República. Ressalto aqui a importância dessa parceria entre várias disciplinas, pois:

(...) para Nicolescu, (2003, p. 46), o conhecimento produzido por meio da abordagem transdisciplinar gera a compreensão, enquanto a abordagem disciplinar produz o saber: na primeira, há um novo tipo de inteligência, implicando o equilíbrio entre o mental, os sentimentos e o corpo, incluídos valores, (...); na disciplinar a lógica é binária e há exclusão de valores. Pela abordagem transdisciplinar, há evolução do conhecimento, ou seja, o conhecimento permanece aberto para sempre. (Apud, Paiva, 2006, p.7)

Assim, para além de estudar para uma prova específica com objetivo maior de obter um certificado, o aluno vai ter a oportunidade de construir com seus pares o conhecimento e ter uma experiência para além da escolarização formal. A experiência de observar a cidade como um visitante que contempla o espaço buscando compreender suas características e contradições, para além da sua condição de trabalhador que atravessa a cidade diariamente para trabalhar e/ou realizar suas atividades rotineiras, permite um olhar diferenciado em relação ao centro carioca.

Nessa exposição estariam em exibição mais de 40 itens do acervo referente ao período da escravidão como, por exemplo, a Lei Áurea (1888) e a Lei do Ventre Livre (1871)⁵⁴. A escolha por visitar essa exposição se justificou primeiro pela localização do Arquivo, numa área que já era conhecida deles e também pelo tema abordado, que faz parte do conteúdo programático dos alunos tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental.

Nosso ponto de encontro foi o *hall de entrada* do Arquivo Nacional tendo o leão da foto anterior como referência. Nesse sentido cumpre-se destacar, a importância da tecnologia para que esse tipo de atividade seja bem sucedida, uma vez que um grupo de

⁵⁴ De acordo como o site do Arquivo Nacional: “O Arquivo Nacional realizará entre os dias 08 e 12 de maio um grande evento para marcar os 130 anos da Abolição da Escravatura no Brasil. Na ocasião, serão expostos os documentos originais da Lei Áurea e da Lei do Ventre livre. Será uma semana repleta de atrações que acontecerão na sede do Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro. Está prevista uma série de shows de grupos afro-brasileiros, uma exposição com 40 itens do acervo do período da escravidão, uma mostra de cinema em homenagem a Nelson Pereira dos Santos, cujos originais dos filmes estão guardados no Arquivo Nacional, e um Seminário sobre Pós-Abolição com curadoria da pós-doutora Helena Theodoro. Durante toda a semana, a partir das 18h30, serão realizados shows de grupos como o Cordão da Bola Preta, roda de choro com Silvério Pontes e Choro na Rua, Afoxé Filhos de Ghandi, Rio Maracatu, Bloco Afro Lemi Ayó, Duelo do Passinho, Jongo de Pinheiral e Companhia de Aruanda. No seminário estão previstas palestras como a do ex-ministro da cultura e músico de Cabo Verde, Mário Lúcio, com temas que discutirão as perspectivas políticas, econômicas e sociais das comunidades negras na contemporaneidade”. <http://www.arquivonacional.gov.br/br/ultimas-noticias/1008-semana-da-abolicao-da-escravatura-130-anos-da-lei-aurea.html> Acesso em 19/11/2018.

*WhatsApp*⁵⁵ foi criado entre os envolvidos do CEJA-Copacabana com várias informações de como chegar e qual seria nosso horário. Em função dessa estratégia, tivemos como garantir a participação de quase todos, com apenas duas alunas que faltaram.

Logo na entrada enquanto aguardávamos a abertura da sala da exposição havia entre os alunos grande curiosidade em saber mais sobre o entorno daquele prédio. O que era aquela praça tão linda logo ali na frente era uma das perguntas formuladas pelos alunos novatos na atividade. Uma aluna que esteve na aula guiada, em novembro de 2017, respondeu de imediato: é o Campo de Santana, que na verdade se chama Praça da Republica. Neste sentido, foi gratificante presenciar essa troca de experiências entre os próprios alunos.

Enquanto aguardávamos o início da atividade, o depoimento de uma aluna de aproximadamente 40 anos me comoveu ao afirmar que nunca tinha visitado uma exposição na vida. Para ela era algo caro e inacessível sendo surpreendida com a informação de que era totalmente gratuita e de tão fácil acesso. A seguir, a aluna manifestou sua intenção de retornar ao Arquivo Nacional com os filhos para apresentar o espaço para eles compartilhando sua experiência e seus saberes escolares. Esses dois breves relatos permite-nos afirmar que um projeto como esse está no caminho certo no sentido de proporcionar uma experiência inovadora para os alunos do CEJA.

Durante a exposição, vários documentos, pinturas e fotografias foram observados que apresentavam de forma histórica como os negros africanos eram retirados de seu continente e levados a força para servir como mão de obra em terras longínquas principalmente na América do Sul. Dentre os documentos disponíveis, destacamos os recibos de vendas de escravos e uma carta de alforria. A professora de Português destacou a diferença de ortografia e da própria caligrafia daquele período para os tempos atuais, o que enriqueceu mais ainda a troca de ideias, mostrando também para os alunos que várias áreas do saber podem estar conectadas e entrelaçadas. A imagem a seguir mostra os alunos durante a visita à exposição.

⁵⁵ *Whatsapp* é um software para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*. Informações retiradas do site: <https://www.significados.com.br/whatsapp/> Acesso em 01 de novembro de 2018.

**Figura 4 – Foto demonstrativa da visita dos alunos CEJA Copacabana à exposição no Arquivo Nacional
Data: Julho de 2018**



Fonte – Arquivo pessoal

Segunda Parte – Atividades desenvolvidas

Atividade 1 - A interação na plataforma moodle⁵⁶

Tendo em vista que há uma preocupação no PPCEJA de estimular e incentivar a presença do aluno no ambiente virtual de aprendizagem, alguns professores começaram a desenvolver uma atividade que permitisse a articulação entre a experiência vivida pelos alunos com o ambiente virtual que a escola oferece.

Na plataforma Ceja existe “um espaço destinado à divulgação de eventos, oficinas, palestras, atividades desenvolvidas na escola ou para troca de ideias, roteiros ou atividades”⁵⁷; denominado *Mural de Avisos do Ceja Copacabana*. Este espaço

⁵⁶ De acordo com o *site* da Fundação CECIERJ: “O CEJA Virtual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos alunos do CEJA. É um espaço disponibilizado em um site da internet em que é possível encontrar diversos tipos de material didático para auxiliar nos estudos como vídeos, animações, textos, listas de exercício, exercícios interativos, simuladores etc. Além disso, também existem algumas ferramentas de comunicação como chats e fóruns. Este ambiente está disponível, neste momento, para os alunos do Ensino Médio. Todo aluno, ao se matricular, recebe as orientações sobre como acessar o ambiente O estudante também pode postar as suas dúvidas nos fóruns de dúvida da sala de disciplina do CEJA Virtual. O fórum não é uma ferramenta síncrona, ou seja, o professor pode não estar online no momento da postagem do questionamento, mas assim que possível, retorna-se com uma resposta”. <http://cederj.edu.br/ceja/ceja-virtual/> Acesso em 19/11/2018.

⁵⁷ Informação retirada do site: <https://cejarj.cecierj.edu.br/ava/course/view.php?id=17> Acesso em 02 de novembro de 2018.

virtual apresenta quatro abas: avisos importantes, aulas em grupo, quadro de horários e fale conosco. O aluno dispõe ali de informações importantes como, por exemplo, o horário de funcionamento da secretaria e dos professores na escola. Neste sentido, no espaço reservado para as aulas em grupo, elaboramos um convite com informações importantes sobre a visita à exposição no Arquivo Nacional. As aulas presenciais não são uma realidade na nossa rotina e o uso de recurso tecnológico é importante para garantir a comunicação entre os diferentes setores da escola.

Importante destacar que logo no início da seção *Aulas em grupo*, o aluno encontra a seguinte citação: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, Paulo Freire”⁵⁸. Inspirada por essa premissa o grupo de professoras elaborou um atividade que transformasse aquela página virtual num espaço prolífico de troca de experiências.

Assim, ao final da visita cada aluno recebeu através de uma mensagem no Whats Ap as seguintes indagações:

- a) Qual a sua faixa etária?
- b) Já tinha visitado alguma exposição anteriormente? Em caso de resposta afirmativa, conte-nos como foi essa experiência?
- c) Destaque um ponto positivo e ponto negativo da visita ao Arquivo Nacional.

O objetivo dessas perguntas era determinar se havia realmente um ineditismo daquele tipo de atividade para os alunos. Além disso, torna-se importante avaliar a atividade pela perspectiva do próprio aluno, isto é, um espaço para ele atuar como protagonista produzindo a sua própria percepção daquela atividade e não apenas assumindo a condição de simples observador.

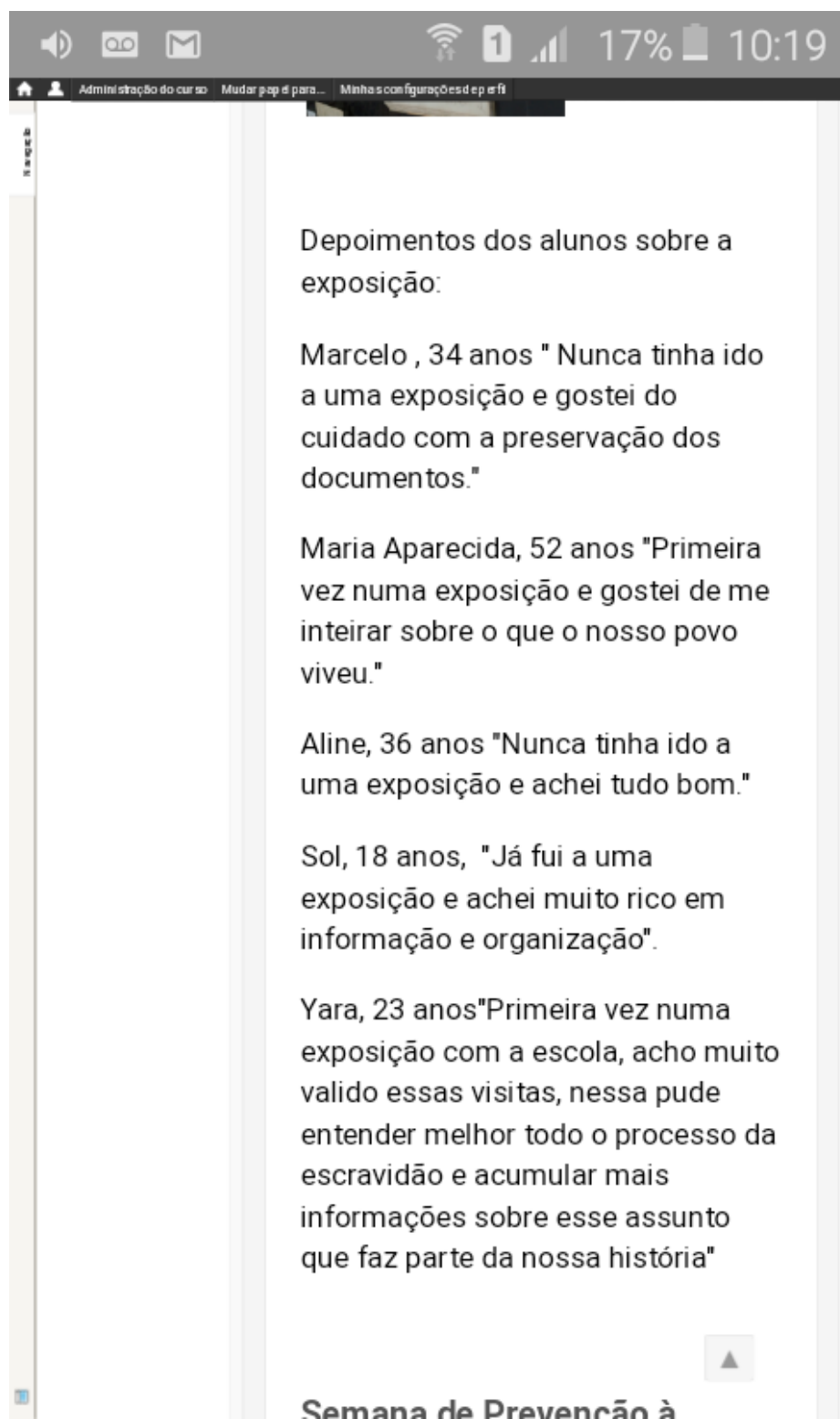
O aluno tinha como responder as questões por intermédio do próprio aplicativo e/ou participar de uma atividade na escola na qual a proposta era elaborar um mural virtual com o intuito de divulgar para outros alunos e professores o que vivenciamos ao visitar a inauguração da exposição *130 anos da Abolição da Escravatura* no Arquivo Nacional. A construção desse mural tinha que ser feita com a supervisão de algum professor, por um motivo técnico, uma vez que os recursos que permitem editar o

⁵⁸ Informação retirada do site: <https://cejarj.cecierj.edu.br/ava/course/view.php?id=55§ion=2>
Aceso em 10 de novembro de 2018.

conteúdo da plataforma são de acesso restrito dos professores e não é uma possibilidade autônoma para o aluno que navega na plataforma.

De forma geral, pelas repostas dos alunos, percebemos que a maioria dos que estavam na faixa dos 20 anos já tinham visitado uma exposição, contudo para aqueles alunos que estavam na faixa dos 30 ou 40 anos era a primeira vez num ambiente cultural. Outro aspecto foi a de que muitos alunos tiveram dificuldade em colocar por escrito suas opiniões, muitos pediram para apenas falar, respeitamos essa dificuldade e ajudamos a transcrever para a plataforma o que eles queriam registrar.

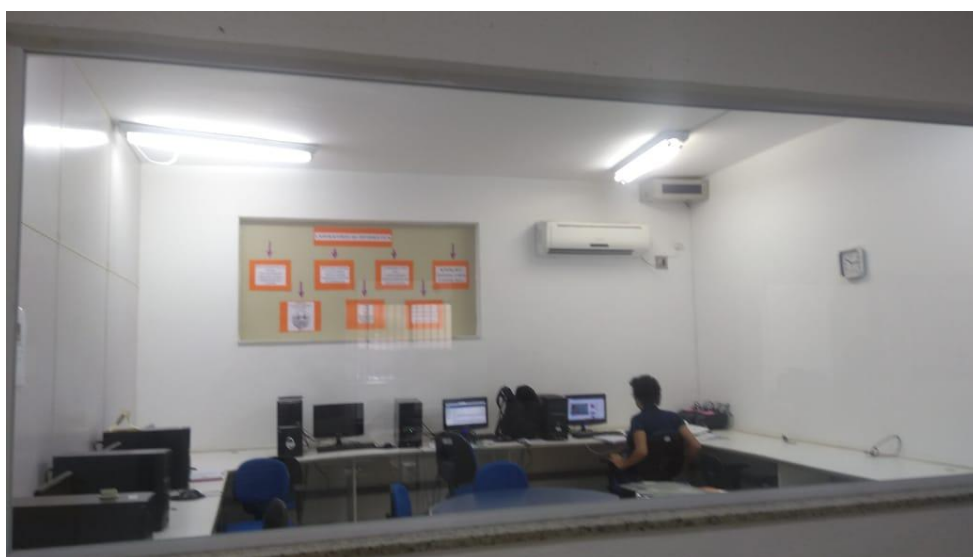
Figura 5 – Reprodução da página da Plataforma Ceja com o depoimento dos alunos
Data: Julho de 2018



**Acervo: disponível em <https://cejarj.cecierj.edu.br/ava/course/view.php?id=55>
Acesso em novembro de 2018**

Importante ressaltar que o Ceja Copacabana conta com um laboratório de informática, com instalações adequadas contando com oito computadores e monitores, como podemos perceber na imagem abaixo e que facilitou sobremaneira a execução dessa atividade coletiva.

**Figura 6 – Foto do Laboratório de informática do Ceja
Data: Novembro de 2018**



Acervo pessoal

Na inauguração da exposição *130 anos da Abolição da Escravatura* no Arquivo Nacional. A TV dos Trabalhadores (TVT)⁵⁹ realizou cobertura jornalística referente ao evento. Apesar de não termos sido entrevistados, o grupo de alunos do CEJA acompanhou com entusiasmo a filmagem daquilo que a emissora veiculou mais tarde. A repercussão entre o grupo foi tão significativa que eles pediram que colocássemos *link* da TVT com a chamada da matéria para facilitarem o acesso deles à matéria. Esse tipo

⁵⁹ De acordo com o site da TVT: “Em 23 de agosto de 2010, a TVT entrou no ar. Somos uma emissora educativa outorgada à Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, entidade cultural sem fins lucrativos, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e pelo Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região. Temos compromisso com a democracia, o fortalecimento da cidadania e a justiça social. A TVT é uma experiência de comunicação inovadora, comprometida com o interesse público, com o aprofundamento da democracia, com a construção diária da cidadania. Um espaço aberto para conectar pessoas, compartilhar diversidade de opiniões, promover igualdade no acesso à informação e incentivar a geração e veiculação de conteúdos produzidos por cidadãos comuns”. <http://www.tvt.org.br/quem-somos/> Acesso em 19/11/2018.

de situação foi importante, uma vez que criamos realmente um espaço no qual o aluno pode ser interar das ações em grupo que acontecessem dentro da escola e, também, das atividades realizadas externamente.

Atividade 2 - A montagem da sua própria exposição *130 anos da Abolição da Escravatura no Arquivo Nacional: o relato de experiência com os alunos do CEJA-Copacabana*

Em paralelo à exibição da exposição *130 anos da Abolição da Escravatura*, a equipe educativa do Arquivo Nacional ofereceu atividades pedagógicas para grupos escolares das mais variadas faixas etárias. Ao agendar a visita para o dia 11 de junho de 2018, optamos pela atividade que oferecia a possibilidade dos alunos vivenciarem a experiência de curadores, isto é, serem os responsáveis pela organização e manutenção daquela exposição no Arquivo Nacional.

Assim, depois da visita à exposição, o grupo de alunos foi para um espaço no subsolo do Arquivo Nacional no qual existiam quatro pilastras com condições para os alunos preencherem com réplicas de imagens vistas durante a visita que acabaram de realizar. Assim, os alunos formaram quatro de grupos de aproximadamente quatro a cinco alunos e começaram a debater o que consideravam relevante ser exposto a partir das suas perspectivas.

Para estimular o debate, algumas palavras como, por exemplo, violência, liberdade, cultura, orgulho, passado, poder, opressão e dignidade podiam servir de legenda para o material exposto. Além disso, cada grupo recebia material como canetas coloridas e papel para produzir seu próprio texto por aproximadamente meia hora discutindo e montando a exposição que idealizavam. Em seguida, os alunos deveriam explicar para os demais visitantes e os professores o porquê de suas escolhas em detrimento de outras possibilidades.

A escolha dessa atividade está fundamentada em vários objetivos. O primeiro é permitir que o aluno tivesse a oportunidade de elaborar sua própria percepção sobre a experiência vivida. Essa narrativa seria construída de forma coletiva e não de forma individual e para o aluno do Ceja essa interação se torna um espaço precioso como uma alternativa para o estudo que atenda as suas demandas.

Alguns grupos tiveram mais facilidade na interação uma vez que já se conheciam do CEJA-Copacabana. Um fator que dificultou a execução da atividade foi o

pouco tempo destinado a mesma, alguns alunos já estavam com compromissos marcados e tiveram que sair antes da apresentação para os professores. Ao final, os alunos que ficaram apresentaram os trabalhos para os professores e funcionários do Arquivo Nacional.

A seguir alguns registros desses momentos:

Figura 7 Montagem experimental da exposição 130 anos da Abolição idealizada pelos Alunos do Ceja Copacabana.

Data: Junho de 2018



Fonte Acervo Pessoal

Figura 8 Montagem experimental da exposição 130 anos da Abolição realizada pelos Alunos do Ceja Copacabana.

Data: Junho de 2018



Acervo Pessoal

Aqui é importante apresentar algumas considerações sobre a escravidão no Brasil imperial. Segundo Carvalho (2010) desde o processo de formação do Estado brasileiro com a institucionalização da independência e as gradativas definições de cidadania brasileira, o incremento do comércio atlântico de escravos e a própria escravidão, principalmente na região do Vale do Paraíba, marcaram a sociedade do Brasil. No século XIX, ao destacar a abolição da escravidão ocorrida em maio de 1888, Carvalho (2010) realça ainda a importância de compreendermos o processo de reinvenção da escravidão brasileira no quadro da expansão cafeeira e da formação do Estado liberal monárquico.

De acordo com Costa (1998) os africanos foram trazidos ao Brasil exatamente pelas mesmas razões que os levaram a outras áreas do Novo Mundo. Onde quer que a economia estivesse organizada e sempre que houvesse dificuldade para recrutar o nativo, os africanos forneceram o trabalho necessário. Aqui, desde o começo não houve dúvidas sobre o status do africano: ele havia sido importado para ser escravo. Também não havia discussão sobre a condição de seus descendentes, que nasciam para ser escravos como seus pais. Ninguém também parecia preocupar-se em pensar a posição dos negros livres na sociedade. Durante quase quatro séculos a escravidão teve papel tão fundamental no desenvolvimento histórico do país que era praticamente impossível separar dela qualquer aspecto da vivência humana. A instituição da escravidão proporcionava uma estrutura para as relações sociais e econômicas, um cenário para as

decisões, para os atos políticos e contexto específico para o desenvolvimento dos fenômenos culturais. Ninguém que vivesse no Brasil estava distante da sombra que a escravidão lançava ou, então, livre de sua influência. Homens e mulheres, leigos e religiosos, trabalhadores livres ou escravos, mercados locais e comércio internacional, nenhum aspecto da vida brasileira permaneceu intocado ao fenômeno da escravidão.

Ao adiar a emancipação dos escravos, a Lei do Ventre Livre (1871) - importante elemento para a transição menos conflituosa da escravidão para o trabalho livre - tanto exorcizou uma experiência considerada traumática do Haiti quanto garantiu o controle sobre este mercado em formação. Segundo o governo, a lei, libertando os filhos de mães escravizadas, poria fim ao cativo, de forma lenta e gradual, sem abalar a produção agrícola o que acabou servindo para desmobilizar a opinião pública nacional e internacional. Na prática, pouco se modificara na vida dos cativos que aguardavam ansiosos a libertação. Em 1888 não se discutia mais sobre o destino da instituição, mas sim se os escravistas seriam indenizados, como queriam sobretudo os cafeicultores do Rio de Janeiro e alvo de crítica pelos abolicionistas. Em maio daquele ano, o Parlamento imperial aprovou o projeto de lei que extinguiu a instituição da escravidão que marcou mais de trezentos anos de história escravista. Apesar das suas limitações, o movimento abolicionista significou uma importante mudança social no Brasil, entretanto lembramos que a libertação do escravo não o liberta do passado de escravo o que se torna determinante na sua condição de homem livre (Queiroz, 1998).

Essas questões que são trabalhadas pela historiografia nas últimas décadas aparecem tanto nos fascículos de História direcionados para os Ensinos Fundamental e Médio (vide anexos 1 e 2) quanto nos atendimentos presenciais realizados pelos professores do CEJA-Copacabana aos alunos deste segmento. Neste sentido, é relevante observar como conteúdo histórico acerca da escravidão foi reelaborado por eles a partir da dinâmica proposta pelo educativo da equipe do Arquivo Nacional.

Na semana das celebrações referentes à proclamação da República, a proximidade no calendário com a comemoração do *Dia Nacional da Consciência Negra e de Zumbi*, líder do Quilombo dos Palmares, localizado entre os estados de Alagoas e Pernambuco, que foi morto em 20 de novembro de 1695 a partir das investidas comandadas por Domingos Jorge Velho, pode contribuir para a reflexão da experiência vivenciada pelos alunos do CEJA-Copacabana no Arquivo Nacional. Na história do Brasil, o resgate da figura de Zumbi representa um importante símbolo na luta e

resistência tanto dos negros escravizados, por mais de três séculos, quanto dos seus descendentes. Durante muito tempo, a abolição da escravidão com a Lei Áurea (13 de maio de 1888) assinada pela Princesa Isabel era uma referência na questão abolicionista, uma vez que garantiu a libertação dos escravos. Todavia, a ação tinha como ponto de partida a publicação de um documento pela representante do Estado brasileiro o que não permitia a real dimensão dos múltiplos personagens e facetas do processo de abolição da escravidão no país. Portanto, para os afrodescendentes, a comemoração da Lei Áurea significava observar o tema pelo prisma oficial e o importante era celebrar a luta e as lideranças negras reconhecidas por eles. Vale destacar ainda que o uso de datas comemorativas como marcos de memória gera polêmica entre os estudiosos e os militantes do movimento negro (Borges, 2015). O historiador Flávio Gomes (2011), um dos principais estudiosos da história do Quilombo dos Palmares, analisou aquele local de refúgio dos escravos africanos e seus descendentes refletindo, inclusive, sobre o uso político da imagem de Zumbi. Para ilustrar nossa argumentação segue o trecho:

*Em 20 de novembro de 1695, após a destruição de quase todos os mocambos do quilombo dos Palmares, Zumbi, o líder negro que assombrava fazendeiros e autoridades nos primeiros tempos da ocupação colonial no Brasil, foi finalmente vencido e morto pelas tropas bandeirantes. O fim heroico e as histórias sobre seus feitos inspiraram, e ainda inspiram, diversos movimentos sociais, transformando Zumbi num símbolo das lutas contra a opressão. Com base em estudos e na documentação da época, Flávio dos Santos Gomes, professor da UFRJ e pesquisador reconhecido por seus estudos sobre a escravidão, reconstitui neste livro a trajetória desse personagem histórico procurando não apenas responder quem ele foi de fato no passado colonial, mas buscando entender a apropriação, ao longo da história, de sua figura pela cultura popular, por ativistas sociais, intelectuais e artistas. Além disso, o autor analisa ainda a formação de Palmares e suas raízes africanas, bem como as diversas incursões feitas para destruí-lo. O livro conta ainda com rico material iconográfico, cronologia e sugestão de leitura e de atividades, assim como os outros volumes da coleção.*⁶⁰

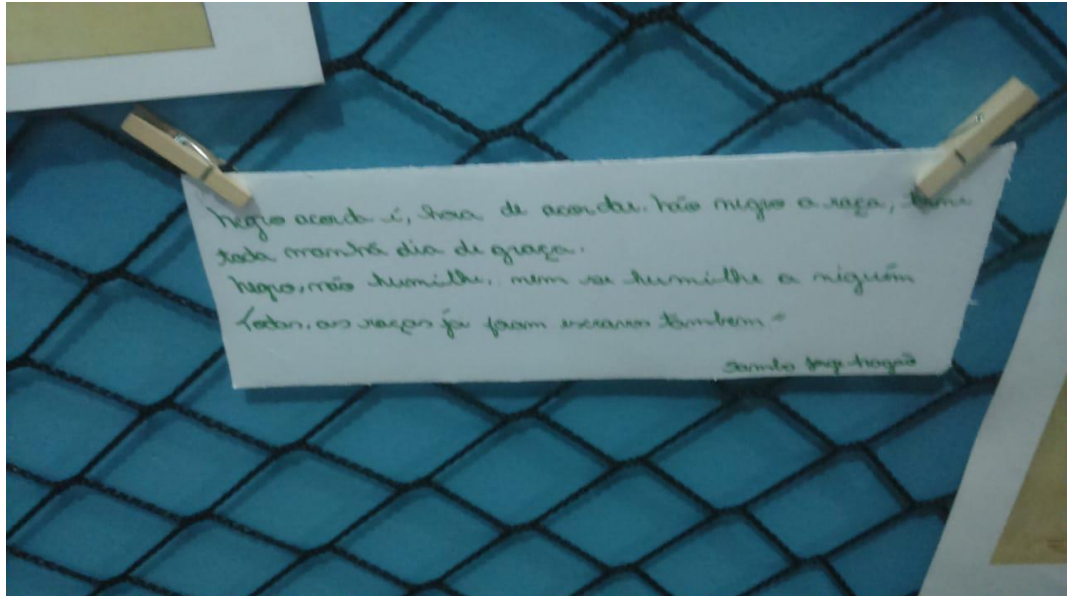
No Brasil, a luta dos negros é um assunto complexo e muitos elementos devem ser levados em consideração para que o diálogo entre a compreensão do passado e sua relação com o presente possa existir. Neste sentido, a escolha e escrita do trecho fixado no mural produzido pelos alunos do CEJA-Copacabana é uma demonstração da reflexão

⁶⁰ Informação disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=35013>
Acesso em 19 de novembro de 2018

deles acerca do tema da escravidão que marca até a atualidade a história do Brasil:
”negro acorda é hora de acordar, não negro a raça, toda manhã dia de graça. Negro não
humilhe, nem se humilhe a ninguém. Todos os negros já foram escravos também.”
Como podemos ver a seguir:

**Figura 9 Montagem experimental da exposição 130 anos da Abolição
idealizada pelos Alunos do Ceja Copacabana.**

Data: Junho de 2018



Acervo Pessoal

Tanto na primeira quanto na segunda atividade, o objetivo principal era colocar em prática a premissa de que é importante para o aluno não apenas acumular conteúdo específico para uma prova, mas através de experiências diferenciadas encontrar maneiras para elaborar seu próprio conhecimento. É importante ressaltar que o tema da escravidão que permearam as duas atividades faz parte do conteúdo programático de História tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e foram estudados pelos alunos por intermédio dos fascículos da disciplina e nos atendimentos feitos de forma presencial e/ou virtual através da *Plataforma Moodle*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve duplo propósito. Em primeiro lugar, apresentar a memória referente à formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos que são as escolas que fazem parte da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio de Janeiro. Os alunos que frequentam essa modalidade de ensino são jovens e adultos que estão fora da idade escolar e pretendem concluir seus estudos tanto em relação ao Ensino Fundamental e Médio. Em segundo lugar, compreender o uso da tecnologia neste sistema tendo como referência a experiência no CEJA-Copacabana na qual atuo como professora de História e mestranda do ProfHistória pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Os dados foram produzidos com base em observações que pude recolher a partir da minha atuação como professora do segmento CEJA, quando passei a trabalhar desde 2013, na unidade de Copacabana. A análise da experiência indica alguns resultados:

- 1) No estado do Rio de Janeiro na atualidade, a Educação de Jovens e Adultos apresenta permanência significativa quando comparada com temporalidades anteriores. Podemos considerar que o aspecto central da estrutura desses Centros de Estudo ainda são as provas realizadas pelos alunos como exigência para concluir sua formação nos Ensinos Fundamental e Médio. Portanto, o aluno trabalhador que se afastou dos estudos na idade regular - de acordo com a expressão utilizada pelas autoridades públicas nos documentos referentes à educação – pode reparar esse abandono anterior ao estudar e realizar as provas nas diferentes disciplinas com a finalidade de obter êxito para conquistar seu diploma. A marca do ensino supletivo que tem o propósito de fazer com que jovens e adultos fora da idade esperada para frequentar a escola consigam terminar seus estudos ainda permanece no discurso e no comportamento tanto dos alunos quanto dos professores e das autoridades envolvidas no processo.
- 2) O uso de tecnologias é uma marca na Educação de Jovens e Adultos uma vez que a radiodifusão e a televisão que foram conquistas anteriores já em tempos mais recentes foram substituídas pelo uso do computador enquanto ferramenta pedagógica no processo de formação do aluno daquele segmento. Todavia, a leitura crítica deste processo deve ser realizada uma vez que a

impressão inicial de garantir a difusão de informações e o papel formativo contribuindo de maneira significativa na capacitação dos alunos demonstrou suas limitações. Assim, o estabelecimento de um padrão único de ensino parece não levar em consideração as particularidades e especificidades de cada região/localidade do estado do Rio de Janeiro. Em linhas gerais, a unidade de Copacabana apresenta condições razoáveis em relação ao espaço físico e a existência de computadores para serem utilizados pelos alunos que moram ou trabalham nas redondezas. Na condição de bairro da Zona Sul carioca, o poder aquisitivo dos alunos do CEJA-Copacabana pode ser considerado acima da média quando comparado com seus colegas de outras localidades do estado do RJ e seu universo de interação com a tecnologia (utilização de aplicativos em celulares, o manuseio do *WhatsApp* nas relações cotidianas e etc) são importantes elementos para convivência com a utilização deste meios para os seus estudos. Quando o uso da tecnologia faz parte do cotidiano do aluno, no momento que ele retoma os estudos, os possíveis bloqueios e a insegurança ficam mais distanciados possibilitando uma possível experiência mais exitosa.

- 3) A proximidade do CEJA-Copacabana em relação ao Campo de Santana e entorno localizado no centro carioca e a diversidade de modais de transportes coletivos disponíveis (metrô, trem, ônibus, Veículo Leve sobre Trilhos- VLT e estação de bicicleta laranja do Itaú no Saara) foram decisivos para a elaboração das visitas guiadas realizadas no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Por intermédio da criação de um grupo fechado no *WhatsApp*, a comunicação ficou mais rápida entre professores e alunos. Além disso, a disponibilização das fotos realizadas durante as atividades, o *link* da reportagem da emissora VTV ao realizar a cobertura televisa da inauguração da exposição *130 anos da Abolição da Escravatura* promovida pelo Arquivo Nacional e a possibilidade de busca instantânea referente a alguma dúvida que pudesse existir durante a experiência são demonstrações da maneira de conviver com o conhecimento no tempo atual. Neste sentido, os alunos que participaram das experiências em 2017 e 2018 puderam estabelecer algum tipo de articulação entre o que haviam estudado sobre a abolição da escravidão nos fascículos de história e nas explicações e

orientações recebidas dos professores com aquilo que observavam na exposição promovida pelo Arquivo Nacional. Neste sentido, visitarem esta instituição de pesquisa, eles tiveram contato com a importância destes locais de memória para a história do Brasil e, também, da cidade do Rio de Janeiro que já foi capital do país. Além disso, a possibilidade de circular por um espaço público que muitas vezes é identificado como lugar apenas para pesquisadores e/ou eruditos se desfez e os alunos se perceberem como possíveis frequentadores dali contribuindo certamente para autoestima deles.

Por fim, os desafios para produzir a reflexão sobre o Educação de Jovens e Adultos foram muitos. Inicialmente, a minha chegada ao segmento ocorreu para compor a carga horária como professora da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Dito de outra maneira, não havia necessariamente uma afinidade e/ou preparação devida para passar a atuar no segmento. As questões práticas mais uma vez prevaleceram em relação aos aspectos acadêmicos. A seguir, a realidade de atuar no segmento sem aulas regulares com duração entre 35 e 50 minutos, com turmas estabelecidas pelo Diário de Classe, o uso do quadro de giz, a existência do livro didático distribuído para os alunos e demais elementos significaram mudança na forma de conviver com a rotina escolar que já faz parte da minha trajetória profissional há alguns anos. Somado a isso, a compreensão efetiva daquilo que Freire (2014) propôs, isto é, a partir da leitura e da escrita, o aluno pode enxergar o mundo e o seu lugar no mundo. Os alunos no CEJA-Copacabana têm suas experiências de vida e muito para compartilhar com seus colegas e professores. Portanto, a experiência da Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como fator de retroalimentação (Borges, 2002) do exercício docente e com a possibilidade de constante transformação.

A proposta dessa dissertação era desfiar um novelo, tal qual o de Ariadne⁶¹ e compreender de que forma os Centros de Estudos de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro se constituíram como uma opção importante para aquele aluno que deseja retomar os

⁶¹ “A expressão vem da mitologia grega, e faz referência ao fio que Teseu recebeu de Ariadne para escapar do labirinto após vencer o Minotauro. É o mesmo que uma ligação, um fio condutor que auxilia a sair de determinada situação problemática ou a concluir um raciocínio”. Retirado do site: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/fio%20de%20ariadne/10518/> Acesso em 11 de novembro de 2018

estudos. A tarefa era complexa tendo em vista que esse modelo de ensino tem muitos aspectos que devem ser analisados e há poucos trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Nossa pesquisa tinha como objetivo compreender o contexto no qual os Centros de Estudos foram inaugurados, a proposta principal nesse primeiro momento de sua existência e a compreensão sobre quais foram as permanências e mudanças ocorridas na Educação de Jovens e Adultos nas diferentes temporalidades quando pensadas em termos de atualidade.

Optamos por realizar investigação bibliográfica que integrasse as áreas de História e Educação, a partir de referenciais teóricos críticos e reconhecidos nas áreas. A dissertação se organizou em três momentos, dos quais pudemos construir algumas percepções conclusivas.

Procuramos organizar esse trabalho considerando que um aspecto central da estrutura desses Centros de Estudo são as provas realizadas pelos alunos como pré requisito para concluir sua formação. Com certeza, a dinâmica na qual o aluno estuda de forma individual faz a prova e passa é um aspecto que permanece como uma constante desde dos primórdios desses Centros. A tal ponto que o conceito de ensino supletivo estava associado a essa dinâmica compensatória. Então era mister entender o que era o Supletivo e como surgiu esse modelo e assim torna –se relevante discorrer sobre o Exame Madureza que se reestrutura e se ressignifica e dá origem ao sistema de ensino supletivo. Esse histórico compõem o eixo temático do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, investimos no resgate dos usos das diversas tecnologias como mídias pedagógicas em distintos momentos históricos no Brasil, ressaltando que, se em um primeiro momento possuíam um caráter de difusão de informações, no segundo passam a ter um papel formativo de capacitação, tornando possível a inclusão digital na sociedade de informação. Importante ressaltar que o uso de tecnologia na educação de jovens e adultos pode perpassar um aspecto de precarização da qualidade do ensino ofertado. Tendo em vista que se cria um padrão único sem levar em consideração as particularidades e especificidades de cada região do Brasil, e não se propõem uma reflexão crítica dos conteúdos ensinados.

Concluimos, também que com o uso de novas tecnologia de informação na educação de jovens e adultos existem dois aspectos importantes que devem ser analisados: o primeiro é que essa tecnologia tem potencial para aproximar as pessoas, o que é importante num sistema semi presencial, o segundo, e que ao mesmo tempo o uso dessas novas mídias pode ter um caráter excludente. Trata se de uma discussão

importante, tendo em vista que a estrutura do Ceja atual tem na tecnologia um dos seus sustentáculos, com o incentivo ao uso da plataforma digital. Porém, para uma parcela dos alunos o uso da tecnologia ainda é inacessível. Esse é o tema que abordamos nos capítulo 2.

Levamos em consideração que a proposta do Ceja atual é pouco divulgada e portanto no capítulo 3 discorremos sobre aspectos importantes da estrutura da escola, como, por exemplo, a proposta educacional e a organização curricular. Torna se importante relatar essa experiência do ponto de vista de uma professora de História lugar que ocupo nessa escola. Portanto, nesse mesmo capítulo dá se destaque a proposta de ensino para essa disciplina.

E por ultimo como pré requisito do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História elaboramos um produto didático que tem como objetivo propor novas práticas pedagógicas que enriqueçam o currículo dos alunos. O objetivo desse produto, pensando mais uma vez numa perspectiva frederiniana era criar um espaço aonde os alunos pudessem ser protagonistas do processo de ensino aprendizagem. Era o aprender, fazendo, sentindo e experimentando.

Ressaltamos, ainda que não houve tempo hábil para abarcar todos os aspectos que surgiram no decorrer da pesquisa. Por exemplo, a questão da formulação do material didático utilizado nesse modelo de ensino merece uma discussão a parte que deve ser levantada futuramente. Mesmo a questão da tecnologia e o seu uso na Educação de Jovens e Adultos por si só já é tema para compor um trabalho acadêmico.

Acreditamos, no entanto ter cumprido a proposta inicial da pesquisa que era contextualizar a formação desses Centros de Estudo como opção viável para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Médio. Atualmente, por diversas razões o número de matrículas nesse segmento de ensino vem em declinando, Torna se importante fortalecer essa proposta de escola, exatamente para não se restringir mais ainda as opções no cenário educacional.

ANEXO I

Tabela elaborada pela equipe de professores do Ceja Copacabana tendo como referência os fascículos de História para o Ensino Fundamental.

ENSINO FUNDAMENTAL		
Fascículo	Avaliação	Temas e Conteúdos
1	1	As civilizações Antigas
2	2	Feudalismo Império Bizantino As Cruzadas Renascimento e Reforma
3	3	Novo mundo e a península Ibérica Brasil – ocupação Litoral, Interior e do Sul Colonização Espanhola e Anglo Saxônica
4	4	Revolução Industrial Revolução Francesa
5	5	Imperialismo na África e na Ásia As Independências das Colônias: inglesa, americana, espanhola e portuguesa Brasil independente Segundo Reinado
6	6	A Primeira Guerra Mundial A Revolução Socialista e os Estados Fascistas

		A política Republicana e a Revolução de 30 A Era Vargas
7	7	Segunda Guerra Mundial A Descolonização da Ásia e da África Os governos Militares na América Latina Brasil da ditadura até os dias atuais
8	8	A globalização Superpopulação Conflitos Regionais (etnias, nacionalidades e religiões)

ANEXO II

Tabela elaborada pela equipe de professores do Ceja Copacabana tendo como referência os fascículos de História elaborados pela Fundação Cecierj para o Ensino Médio.

ENSINO MÉDIO		
Fascículo	Avaliação	Temas e Conteúdos
1	1	O homem como sujeito e objeto da História A conquista europeia na África e na Ásia
2	2	Conhecendo nossas raízes como pensavam e o que queriam os primeiros brasileiros Brasil Império
3	3	Século XIX as ideias político-sociais e os movimentos rurais e urbanos O Segundo Reinado no Brasil
4	4	Imperialismo e Colonialismo no século XIX O longo século XIX imperialismo e caudilhismo nas Américas
5	5	Guerras no século XX O Brasil e o Mundo entre 1930 e 1950

6	6	Guerras e conflitos uma disputa pela liderança? O Brasil e a América Latina na Guerra Fria
7	7	Golpes e ditadura América Latina Cultura e Contra cultura nos anos 60
8	8	A redemocratização brasileira Para entender o mundo em que vivemos

ANEXO III

Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e Legislativas

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php?pagina=3>

Acesso em 16/11/2018

Em 10 de maio de 2000 é aprovado o **Parecer CNE 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. No primeiro parágrafo de sua introdução, o Documento diz:

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9º, 1º, c, da Lei nº 4.024/61, com a versão dada pela Lei nº 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.

Em 09 de janeiro de 2001, o Congresso Nacional sanciona a Lei 10.172 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Este Plano alinha-se com os compromissos firmados pelo Brasil no âmbito internacional, a exemplo da Declaração de Hamburgo, Documento que versa sobre a educação de adultos. Nas diretrizes sobre a Educação de Jovens e Adultos, o texto diz:

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino, educação de jovens e adultos, no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CF, art. 208, 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação (grifo nosso).

Na seção dos objetivos e metas, o PNE destaca 26 pontos, dos quais destacamos alguns:

- 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.
- 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 tenham atingido este nível de escolaridade.
- 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 mais que concluiu as quatro séries iniciais.
- Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os

demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.

- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.

- Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o Ensino Fundamental, formação de professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.

Em entrevista a Revista Nova Escola, Francisco das Chagas Fernandes, secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) e coordenador geral da comissão organizadora da Conae, fala sobre os resultados do PNE: "Algumas [das 295 metas propostas] não são quantificáveis, o que dificulta a fiscalização. No novo plano, queremos ter menos objetivos, e todos numéricos e realizáveis."

Uma das metas relacionadas à EJA não alcançada é a da oferta de vagas aos possíveis discentes.

A Revista Nova Escola diz:

Entre 2001 e 2007, 10,9 milhões de pessoas fizeram parte de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parece muito, mas representa apenas um terço dos mais de 29 milhões de pessoas que não chegaram à 4ª série e seriam o público-alvo dessa faixa de ensino. A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representou uma fonte de recursos para ampliar a oferta, mas não atacou a evasão, hoje em alarmantes 43%.

De fato, a evasão é um grande desafio para o futuro da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Talvez, não se pensar nas demandas de aprendizagem desses sujeitos seja o fator preponderante que leva a modalidade a experimentar esses índices elevados de evasão.

Numa perspectiva de conciliar a educação profissional com o ensino médio ou fundamental, o Governo Federal cria programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O primeiro programa foi instituído pelo Decreto Lei nº 11.129, de 30 de junho, de 2005. Pareceres e Resolução sobre o PROJOVEM são os seguintes: Parecer CNE/CEB nº 2/2005, aprovado em 16 de março de 2005; Parecer CNE/CEB nº 37/2006, aprovado em 7 de julho de 2006; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de agosto de 2006 e Parecer CNE/CEB nº 18/2008, aprovado em 6 de agosto de 2008.

O segundo foi instituído pelo Decreto Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Segundo está descrito no site do Ministério da Educação (MEC), os cursos do PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação Rumo à sociedade aprendente. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998.

ASSUMPCÃO, Zeneida Alves. Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau, São Paulo, Annablume, 1999.

BARCELOS, Luciana Bandeira. O Ceja e a qualidade na Eja uma utopia possível? In: Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campos e cidade em busca de caminhos comuns, 2012, Pelotas – RGS. Disponível em

<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2010/Luciana%20Bandeira%200Barcelos.pdf> Acesso em 23 de maio de 2018

BARCELOS, Luciana Bandeira. Diagnóstico de um Centro de Estudos de Supletivos na cidade do Rio de Janeiro. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2013.

BERNADI, José Ricardo. Ditadura Militar, Educação a Distância e Projeto Minerva. In: XXV Semana de Ciências Sociais/ 50 anos do Golpe Militar. Universidade Estadual de Londrina, abril de 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf Acesso em: 25 de agosto de 2017

BORGES, Vera Lúcia Bogéa. Projeto de Extensão Turismo Cultural no Campo de Santana e entorno, Rio de Janeiro: DETUR/PROEXCT/UNIRIO, 2015. 21p.

_____. O estágio supervisionado da Prática de Ensino como fator de retroalimentação do exercício docente. Caderno de Graduação, Rio de Janeiro, v. 4, p. 62-68, 2002.

BRASIL, Decreto No 21.241 de 4 de abril de 1932. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21241.htm. Acesso em 29 de abril de 2018

BRASIL, Decreto Lei 4244 de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 28 de abril de 2018

BRASIL, Decreto No 5969 de 4 de novembro de 1943. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=531064&id=14396623&idBinario=15710666&mime=application/rtf> Acesso em 29 de abril de 2018

BRASIL, Decreto No 8347 de 10 de dezembro de 1945. . Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8347-10-dezembro-1945-416352-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 25 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 03 de março de 2018

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 10 de jan. 2017.

BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000, publicado em 9 de junho de 2000, seção 1e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf Acesso em 31 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf Acesso em 20 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CBE nº 3/2010 de 15 de junho de 2010. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/marcos-legais/educacao-jovem-adultos.pdf> Acesso em 08 de outubro de 2017

CARRATO, Ângela. *Dez razões para não comemorar os 50 anos da Rede Globo*. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/dez-razoes-para-nao-comemorar-os-50-anos-da-globo-1267.html> Acesso em 13 de outubro de 2018.

CASTRO, Josélia Saraiva. *O exame de madureza do sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação, 1973.

CASTRO, Márcia Prado. *O Projeto Minerva e o Desafio de Ensinar Matemática via Rádio*. Dissertação. Mestrado Profissional em Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CATELLI Jr, Roberto, GISI, Bruna e SERRÃO, Luís Felipe Soares. Ennceja cenários de disputa na EJA In: *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online)*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf> Acesso em 20 de julho de 2018.

CARVALHO, José Murilo. *Prefácio*. In: SALLES, Ricardo; GRINBERG, Keila. *O Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v.1. p.7-11;

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: UNESP, 1998.

COUTINHO, Mariza. *O Minerva é cultura para todos*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 03 de outubro de 1971, primeiro caderno p, 44. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19711003-29601-nac-0044-999-44-not> Acesso em 10 de setembro de 2017.

Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. V Conferencia Internacional sobre a Educação de Adultos V CONFITEA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2017

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n 14, p. 108-194, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em 31 de maio de 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

_____. Um balanço da Educação Recente de Jovens e Adultos no Brasil. In: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, págs. 17-31 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238POR.pdf> Acesso em: 07 de outubro de 2018.

FÁVERO, Osmar. MEB movimento em Educação de Base: primeiros tempos de 1961 - 1966. V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, Portugal, abril, 2004. Texto disponível em: http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf Acesso em 10 de outubro de 2017.

_____. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In FÁVERO, Osmar (Org.). A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 -1988. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Jorge e GOMES, Ângela de Castro. 1964: o golpe que derrubou um presidente pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Amarilio e BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876> Acesso em agosto de 2018.

FREIRE, Paulo Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Vanderlânia de Souza. A Reforma de Benjamin Constant e Educação Básica no Brasil no início do século XX. II Conedu, Congresso Nacional de Educação, 2005. Texto disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA1_ID3823_17082015122010.pdf Acesso em 23 de abril de 2018.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1913): análise histórica do ensino secundário no Brasil. In História & Ensino////, Londrina, V.2 n 17, p 327-338, jul/dez 2011. Texto disponível em: <file:///C:/Users/PC/Desktop/11244-43391-1-PB.pdf> Acesso em 24 de abril.

FÁVERO, Osmar. A Universidade e o Ensino Supletivo. Transcrito da: Educação Brasileira, Brasília 2(6); págs. 109-192. Tem. 1980.

_____. A Educação no Congresso Constituinte de 1966 -67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 -1988. 3ª Ed. Campinas, 2005.

FÉLIX, Luís de Assis. Ensino Supletivo do Rio de Janeiro um Visão Organizacional. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. 140 p. Dissertação de Mestrado. Escola Brasileira de Administração Pública.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos. Currículo e Avaliação. In: Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Aricélia. NASCIMENTO, Aricélia do (org.). Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> Acesso em 19 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, saberes necessário à prática educativa. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GOMES, Flávio dos Santos. De Olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIMA, Evelyn Furkin Werneck. *Avenida* Presidente Vargas: Uma Drástica Cirurgia. Rio de Janeiro: AMC/DGDI - Coleção Biblioteca Carioca, 1990.

Marco de Ação de Belém. Sexta Conferência Internacional de Adultos. Brasília, abril de 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf Acesso em 16 de outubro de 2017.

MERCES, Guilherme e FREIRE, Nayara. Crise fiscal dos Estados e o caso do Rio de Janeiro. In: Geo UERJ, n. 31, p. 64 -80, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/32070-107026-1-PB.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2018.

MOTTA, Vânia. Ideologias do capital humano e do capital social da integração à inserção e ao conformismo. Trabalho Educação e Saúde. V. 6, p 549-571, 2009.

MONACO, Rosa. O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

- _____. 40 anos de trajetória dos Centros de Estudos Supletivos no Estado do Rio de Janeiro: espaço de formação possível para EJA (1976-2016). In 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED, 2016, Vitória, Anais do XII, Encontro de Pesquisa em Educação na Região Sudeste. Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, p. 79-97

OLIVEIRA, Klebson Rodrigo Vasconcelos de. Exames de Madureza em Mato Grosso: 1930-1970. Dissertação, Mestrado em Educação, Instituto de Educação da

Universidade Federal de Mato Grosso, 2017. Texto disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/07e7246456293fad22910bbb235b2af1.pdf> Acesso em 21 de abril de 2018.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 1 agosto de 2018

PETERS, Otto. A educação a distancia em transição, tendências e desafios. Editora Unisinos, Rio Grande do Sul, 2003.

Plano Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação Acadêmica e Pedagógica da Rede CEJA. Fundação CECIERJ. Rio de Janeiro 04/2017

NICODEMOS, Alessandra. As teorias críticas do currículo e o processo de execução, construção e ressignificação de práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos. In: Educação em Rede Currículos em EJA: saberes e praticas de educadores. Serviço Social do Comércio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/05430d70-4227-41a3-88c8-ac8557d3bbfb/Educacao+em+Rede++EJA.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=05430d70-4227-41a3-88c8-ac8557d3bbfb> Acesso em 25 de outubro de 2018.

NORA, Pierre. Entre Memória e História; a problemática dos lugares. (tradução: Yara Aun Khaury). In: Projeto História, São Paulo, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/12101-29004-1-SM.PDF> Acesso em 05 de janeiro de 2019.

QUEIRÓZ, Suely Reis de *Escravidão em debate*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 103-117.

RAMOS, Roberto José; FREITAS, Fernanda Lopes de. *Rede Globo de Televisão: 50 anos – A Integração Cultural e Ideológica*. In: Revista Altejour. São Paulo: Grupo de Estudos Altejour Popular e Alternativo (ECA-USP), janeiro-junho de 2015. Ano 6. V.1. edição II. p. 16-35. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/download/aj11-crt1/aj11-cr001/> Acesso em 13 de outubro de 2018.

RIO DE JANEIRO, Conselho Estadual de Educação Comissão de Educação a Distancia. Deliberação nº 267, de 15 de maio de 2001. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d267.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2017.

RIO DE JANEIRO, Lei n 5.597 de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação e dá outras providencias. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174661/plano_estadual_de_educacao_do_rio_de_janeiro.pdf Acesso em 04 de out. 2017.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), Currículo Mínimo, História, 2012. Disponível em:

http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317 Acesso em 12 de novembro de 2018.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), Currículo Mínimo, História, 2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5687863> Acesso em 12 de novembro de 2018.

SÁ, Patrícia Teixeira de. Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

SAMPAIO, Maria Narcizo. Educação de Jovens e Adultos uma história de complexidade e tensões. In *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, Julho/Dezembro, 2009. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253> Acesso em 31 de maio de 2018.

TAKAHASHI, Tadao (org.). Sociedade de Informação no Brasil: livro verde. Brasília, Ministério da Educação e da Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf> Acesso em 17 de outubro de 2017.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v 04, p 09-35, 2016.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. Ebook. Política Educacional Inclusiva I. Universidade Federal do Maranhão (UFMA) /NEAD – São Luís, 2012. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=9dTuaQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Livia+da+Concei%C3%A7%C3%A3o+Costa+Zaqueu%22&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiM8bKuy5jWAhVCFJAKHa-MAewQuwUIKjAA#v=onepage&q&f=false> Acesso em 09 de setembro de 2017.