

Mariana Silva Barros
Carolina Barros Gouvêa Miranda
Carlos Alberto Machado Gouvêa

As práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo

1^a Edição

São José dos Pinhais

BRAZILIAN JOURNALS PUBLICAÇÕES DE PERIÓDICOS E EDITORA

2021



**Mariana Silva Barros
Carolina Barros Gouvêa Miranda
Carlos Alberto Machado Gouvêa**

**As práticas pedagógicas docentes
direcionadas a um currículo**

1º Edição

BrJ

**São José dos Pinhais
2021**

2021 by Brazilian Journals Editora
Copyright © Brazilian Journals Editora
Copyright do Texto © 2021 Os Autores
Copyright da Edição © 2021 Brazilian Journals Editora
Diagramação: Sabrina Binotti
Edição de Arte: Sabrina Binotti
Revisão: Os autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof^a. Dr^a. Fátima Cibele Soares - Universidade Federal do Pampa, Brasil.
Prof. Dr. Gilson Silva Filho - Centro Universitário São Camilo, Brasil.
Prof. Msc. Júlio Nonato Silva Nascimento - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil.
Prof^a. Msc. Adriana Karin Goelzer Leining - Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Prof. Msc. Ricardo Sérgio da Silva - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Prof. Esp. Haroldo Wilson da Silva - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.
Prof. Dr. Orlando Silvestre Fragata - Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
Prof. Dr. Orlando Ramos do Nascimento Júnior - Universidade Estadual de Alagoas, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Angela Maria Pires Caniato - Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Genira Carneiro de Araujo - Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
Prof. Dr. José Arilson de Souza - Universidade Federal de Rondônia, Brasil.
Prof^a. Msc. Maria Elena Nascimento de Lima - Universidade do Estado do Pará, Brasil.
Prof. Caio Henrique Ungarato Fiorese - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Silvana Saionara Gollo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Mariza Ferreira da Silva - Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Prof. Msc. Daniel Molina Botache - Universidad del Tolima, Colômbia.
Prof. Dr. Armando Carlos de Pina Filho- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil.
Prof^a. Msc. Juliana Barbosa de Faria - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil.
Prof^a. Esp. Marília Emanuela Ferreira de Jesus - Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Prof. Msc. Jadson Justi - Universidade Federal do Amazonas, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Alexandra Ferronato Beatrici - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil.
Prof^a. Msc. Caroline Gomes Mâcedo - Universidade Federal do Pará, Brasil.
Prof. Dr. Dilson Henrique Ramos Evangelista - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Prof. Dr. Edmilson Cesar Bortoletto - Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
Prof. Msc. Raphael Magalhães Hoed - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil.
Prof^a. Msc. Eulália Cristina Costa de Carvalho - Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Prof. Msc. Fabiano Roberto Santos de Lima - Centro Universitário Geraldo di Biase, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Gabrielle de Souza Rocha - Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Prof. Dr. Helder Antônio da Silva, Instituto Federal de Educação do Sudeste de Minas Gerais, Brasil.

Prof^a. Esp. Lida Graciela Valenzuela de Brull - Universidad Nacional de Pilar, Paraguai.
Prof^a. Dr^a. Jane Marlei Boeira - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Carolina de Castro Nadaf Leal - Universidade Estácio de Sá, Brasil.
Prof. Dr. Carlos Alberto Mendes Moraes - Universidade do Vale do Rio do Sino, Brasil.
Prof. Dr. Richard Silva Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Ana Lídia Tonani Tolfo - Centro Universitário de Rio Preto, Brasil.

Prof. Dr. André Luís Ribeiro Lacerda - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
Prof^a. Msc. Scheila Daiana Severo Hollveg - Universidade Franciscana, Brasil.
Prof. Dr. José Alberto Yemal - Universidade Paulista, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Adriana Estela Sanjuan Montebello - Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
Prof^a. Msc. Onofre Vargas Júnior - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Letícia Dias Lima Jedlicka - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Joseina Moutinho Tavares - Instituto Federal da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Paulo Henrique de Miranda Montenegro - Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Prof. Dr. Claudinei de Souza Guimarães - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Christiane Saraiva Ogrodowski - Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Celeide Pereira - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.
Prof^a. Msc. Alexandra da Rocha Gomes - Centro Universitário Unifacvest, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Djanavia Azevêdo da Luz - Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Prof. Dr. Eduardo Dória Silva - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Prof^a. Msc. Juliane de Almeida Lira - Faculdade de Itaituba, Brasil.
Prof. Dr. Luiz Antonio Souza de Araujo - Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Prof. Dr. Rafael de Almeida Schiavon - Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Rejane Marie Barbosa Davim - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
Prof. Msc. Salvador Viana Gomes Junior - Universidade Potiguar, Brasil.
Prof. Dr. Caio Marcio Barros de Oliveira - Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Ercilia de Stefano - Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G719a Gouvêa, Carlos Alberto Machado

As práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo /
Carlos Alberto Machado Gouvêa. São José dos Pinhais: Editora
Brazilian Journals, 2021.

117 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui: Bibliografia

ISBN: 978-65-86230-61-1

DOI: 10.35587/brj.ed.0000823

1. Educação para Jovens e Adultos. 2. Projeto Político Pedagógico –
PPP. I. Gouvêa, Carlos Alberto Machado. II. Barros, Mariana Silva
Barros. III. Miranda, Carolina Barros Gouvêa. IV. Título.

Brazilian Journals Editora
São José dos Pinhais – Paraná – Brasil
www.brazilianjournals.com.br
editora@brazilianjournals.com.br



Ano 2021

OS AUTORES

Mariana Silva Barros - Mestra em Administração e Organizações Educativas pelo Instituto Politécnico e Superior do Porto (IPP-Portugal-2016). Especialista em Administração Escolar pela Faculdade Mario Schenberg (FMS - Ma), Especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Possui curso de Aperfeiçoamento em Saúde e Segurança na Escola. Certificação em "Grandes Soluções para Gestão educacional". Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação e cultura de Tucuruí (SEMEC). Professora de Educação Física da Escola Estadual de Ensino Médio Depº Raimundo Ribeiro de Souza (SEDUC). Docente Superior EAD- Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR).

Carolina Barros Gouvêa Miranda - Pós-Graduação em Saúde Pública –2021- FATEFIG. Graduação em Enfermagem –/2020- FATEFIG. Hospital Regional de Tucuruí-Pa INSTITUTO DIRETRIZES – 2020 – 2021.

Carlos Alberto Machado Gouvêa - Possui graduação plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (1995). Possui especialização em Populações indígenas da Amazônia, Cultura, Sociedade e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará. Atualmente cursa o programa de Doutorado na Universidade COLUMBIA DEL PARAGUAY. Atualmente - Atua como coordenador esportivo cultural, voluntario, na organização dos jogos indígenas nacionais, também como professor na secretaria municipal de Tucuruí e secretaria estadual do estado do Pará. Atua como docente na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Participa do polo conectando saberes da FUNDAÇÃO LEMANN. É integrante da associação Argonautas de canoagem do estado do PARÁ. Tem experiência na área de eventos esportivos e culturais, Educação e em práticas corporais de identidade cultural indígena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, mestre de todos os saberes, pela vida e oportunidade de poder produzir essa pesquisa para contribuir com o conhecimento científico.

Aos professores e alunos da escola E.E.E.M. Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, que possibilitaram todo o processo da pesquisa.

A Dra. Sónia Múrias Mira Coelho, que acompanhou e orientou os aspectos metodológicos da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

“A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo... Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.” Paulo Freire.

A educação de jovens e adultos, em nosso país, ainda é uma grande indagação, visto que as estatísticas ainda são bem desanimadoras, levando em conta o tempo ao qual estamos vivendo esse processo. Esse fenômeno pode ser visto como o auge da cena das desigualdades sociais e econômicas vivenciadas em nosso país. A razão desse fenômeno está nas fragilidades de uma escola excludente diante da diversidade, e a negação velada do direito de aprender, independentemente de poder econômico, credo ou idade.

A partir desse contexto, queremos colaborar para uma escola mais justa, partindo do estudo das dificuldades dos alunos do EJA. As práticas educacionais empregadas na Educação de Jovens e Adultos pelos professores que atendem este segmento de ensino necessitam mudar observando o princípio da adequação à realidade da diversidade cultural e particular dos jovens e adultos, no processo de ensino e aprendizagem. A educação se, por um lado, preconiza a necessidade de se formar sujeitos cada vez mais críticos e participativos, por outro, molda sua prática numa concepção mercantilista, utilitarista, conteudista e positivista.

O diálogo que propomos nesse trabalho, foi criado à partir de uma pesquisa de mestrado em ciências da educação, que foi atualizada para uma linguagem mais entendível à maioria dos leitores, diz respeito à reflexão para um novo olhar em nossas práticas educativas. Devemos entender que a prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar, pois a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade. Essa nova prática passa não só pela prática docente, mas também pela prática da gestão escolar que precisa ser mais atuante, provocando o debate na comunidade escolar para a construção de um Projeto Político Pedagógico – PPP, que realmente contemple a Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos colaborar com esse livro com os esforços em prol de uma nova educação realmente significativa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 01	25
O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	
CAPÍTULO 02	38
LEGISLAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA	
CAPÍTULO 03	46
O PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO 04	62
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	
CAPÍTULO 05	71
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
CONCLUSÃO	100

INTRODUÇÃO

Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova parecer que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil.

A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio. O debate é amplo, assim como o são as questões que permeiam a definição da própria especificidade desse nível de ensino no país e suas respectivas políticas curriculares, surge nesse momento à possibilidade de uma gestão flexível curricular nas escolas do ensino médio.

As práticas educativas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos pelos docentes que atendem este segmento de ensino necessitam conhecer o princípio da adequação destes à realidade cultural e subjetiva dos jovens e adultos no processo de ensino e aprendizagem. A necessidade de adequar as práticas educativas à realidade desses alunos se deve ao fato de que os mesmos já possuem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado das crianças do Ensino Regular.

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados que assinaram a referida Declaração.

No Brasil só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso,

elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano.

A EJA é também espaço de tensionamento (tensão) e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) carece de consenso quanto à sua real identidade. Isto talvez se deva, de um lado, à dificuldade de se caracterizar os sujeitos aos quais se destina e, de outro, à indefinição de um conceito consensual de Educação. Seus sujeitos, socioeconomicamente, formam uma população homogênea, mas não socioculturalmente. A Educação se, por um lado, discursa a necessidade de se formar sujeitos cada vez mais críticos e participativos, por outro, molda sua prática numa concepção mercantilista, utilitarista, conteudista e positivista. A superação deste conflito encontra respaldo numa adequação metodológica segundo premissas freireanas de educação, ainda que, de início, não se consiga romper por completo com valores e concepções tradicionais.

Segundo a LDBEN nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a educandos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos ou para aqueles que não tiveram o acesso ao Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. A EJA proporciona ao aluno a oportunidade de elevar sua escolaridade, oportunizando o seu reingresso a novos conhecimentos que podem ser utilizados nas diferentes relações cotidianas.

A preocupação desta pesquisa sobre as práticas docentes na EJA – Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Raimundo Ribeiro de Souza se faz presente, ainda que muitas vezes de forma difusa, na agenda de debates dos PPP – Projetos Político Pedagógico e Planejamentos anuais escolares. No entanto, mesmo reconhecendo a importância dos investimentos em educação de adultos, ainda não se identifica de forma sistemática e contínua uma metodologia direcionada para esse público alvo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao ensino médio, determinando que Ensino Médio seja Educação Básica, com uma Gestão direcionada à flexibilidade uma vez que no século XXI se vê a diversidade social, cultural e econômica dos protagonistas da EJA no ensino médio.

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua interação nela, ou seja, que "tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22, Lei nº 9.394/96).

Portanto, nossas ações pedagógicas mediarão esses conflitos existentes entre eles, sensibilizando-nos sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional. Segundo GADOTTI, (2008).

Os perfis dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais." São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religião, crenças.

Pois a partir daí, tudo poderia ser simplesmente motivador e empolgante. Conforme LIBÂNEO (1996, p. 216), a pedagogia crítico social busca:

[...] construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica social, a fim de tornar possível o papel de mediador da educação no processo de transformação social. A concepção da mediação como possibilitadora da construção pessoal do conhecimento, deve trazer consigo algumas mudanças na ação do professor. Posturas não mediadoras precisam ser revistas, integradas e contextualizadas. "Há que se promoverem transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente de ação pedagógica." (MEIER; GARCIA, 2007)

Neste contexto, a razão para a escolha do tema surgiu a partir de vivências como docente atuante na Educação de Jovens e Adultos durante seis anos. Nesse período foi possível perceber as dificuldades enfrentadas nesse segmento de ensino pelos discentes e docentes. Lidar com um público diversificado que constam diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais que nos fazem refletir constantemente sobre a nossa prática docente e nos leva a entender como a educação pode ter uma ação transformadora da realidade que nos cerca.

Nessa medida, o problema que motivou este estudo foi a evidência empírica de que os profissionais atuantes na EJA, na escola em questão, necessitavam aplicar metodologias diferenciadas que auxiliassem seu processo de ensino e

aprendizagem, que motivassem o discente da EJA a continuar e com isso, despertar os interesses pelo conhecimento e por uma formação contínua. Nesta perspectiva, cabe ao docente da EJA, criar situações que possibilitem aos aprendizes atuar diretamente sobre os objetos de conhecimento e através de sua própria ação cognitiva estabelecer as relações de análise e de generalização e, a sensibilização da gestão escolar a um currículo flexível à diversidade da EJA do ensino médio.

[...] Pode-se perceber na fundamentação dessa tendência uma preocupação com a transformação social, contudo, para tal, parte-se da compreensão da realidade, a partir da análise do mundo do trabalho, das vivências sociais, buscando entendê-lo não como algo natural, mas sim construindo culturalmente- torna-se importante no processo de transformação social e mediação cultural. (FARIAS, 2009, p.69).

Especialistas da UNESCO em educação no Brasil falam dos principais desafios da Educação de jovens e Adultos (EJA) no país. As dificuldades para atrair e manter jovens e adultos nas escolas foi um dos temas que conduziram as discussões sobre a EJA no Brasil. De acordo com dados de 2007 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 11 milhões de brasileiros freqüentam essa modalidade de ensino. Desse total, estima-se que 42,7 % desistem de concluir o curso. “Os alunos se dividem entre o trabalho e o estudo. No entanto, quando há dificuldade de conciliar as duas áreas, infelizmente, eles optam pela primeira opção”, explicou Jorge Teles, diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação (MEC).

O professor necessita de ações pedagógicas que resgate junto aos alunos de suas histórias de vida, tendo essas informações como uma espécie de saberes cotidiana do aluno, que é o saber pouco valorizado no mundo letrado e escolar.

O papel do gestor administrativo, do técnico pedagógico, do professor vem assumindo novas características, uma vez que precisa responder às constantes mudanças da sociedade. Diante destes fatores primordiais do ensino da EJA, este estudo propõe analisar as práticas educativas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos: sendo assim um estudo de caso na escola de ensino médio, onde se propõe verificar se o trabalho da gestão administrativa está adaptado à atualidade (tecnologias, redes sociais, relações interpessoais...) e, se o docente também está sensibilizado para essa modalidade de ensino da educação de jovens e adultos; se oferece uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

O educador democrático segundo FREIRE (1996, p. 29), “não deve se negar na sua prática docente de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão.” O papel do educador é instigar o educando a criticidade, a pesquisa, pois essa prática educativa faz parte de sua tarefa docente. Essa modalidade de ensino é bastante complexa, pois envolve dimensões que transcendem a questão educacional onde o papel do docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno ao ensino.

A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar, pois a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de observar, comparar e perguntar. É possível produzir condições de aprendizagem crítica e não a um ensino meramente transferidor de conteúdos.

Cabe ao professor, estimular esses alunos a reconhecerem na educação a ponte para a liberdade, para seu desenvolvimento intelectual perante a sociedade. O educador deve obter recursos didáticos adequados à realidade desses educandos, utilizando sua práxis, que para Paulo Freire era entendida como “ação e reflexão” (GADOTTI, 2008, p.48).

Como docente necessitamos nos mover com clareza na prática, o que pode tornar mais seguro seu próprio desempenho. Não devemos pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutido pelos professores das diferentes disciplinas. Ensinar exige risco, a aceitação do novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, pois a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Além desses fatores, outros estímulos serviram para investigação e compreensão da EJA historicamente, pois para compreender a EJA se faz necessário um perpassar do processo histórico da EJA no Brasil e o amparo legal da Educação de Jovens e Adultos na LDB. No decorrer de sua história houve alguns progressos no que se referem à legislação que rege nesta modalidade de ensino, especialmente nas últimas duas décadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96.

Assim, o presente estudo de forma responder às questões de pesquisa enunciadas e ao enquadramento da problemática deverá seguir a seguinte estrutura.

No primeiro capítulo apresentamos uma abordagem sobre o processo histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, sua historicidade, onde relatamos as bases legais para a EJA e a gestão técnica e flexível do administrador escolar na escola pública de ensino médio.

O segundo capítulo trata das práticas pedagógicas na EJA. Revisão de literatura, no âmbito do quadro da LDB nº 9496/96. Nele discutem-se os diversos conceitos no que diz respeito às múltiplas responsabilidades frente a esta modalidade educacional específica, onde o educador de jovens e adultos deve buscar diferentes métodos de ensino enquadrados numa nova dinâmica de gestão flexível de currículo. Seguiremos orientações adequadas ao modelo crítico de PAULO FREIRE (2011); HENRY GIROUX (1986); HARGREAVES (1998) e de diversos outros autores e compreender o processo histórico e o amparo legal da EJA através do PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), como suporte para encontrar novos modelo de gestão e relevância da matriz curricular e o perfil dos alunos da EJA.

O terceiro capítulo relata o professor como agente de transformação do processo ensino e aprendizagem, os recursos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem para a EJA em concordância com a gestão flexível do currículo. Pretende-se investigar sobre as metodologias e recursos didáticos na EJA e a influência dos espaços pedagógicos no processo ensino e aprendizagem, respeitando a diversidade do público atendido na escola pública de ensino médio.

O quarto capítulo descreve a metodologia, tipo de pesquisa, população, amostra, instrumentos de recolha de dados e técnica de análise de dados. Trata-se de uma pesquisa aplicada a um estudo de caso, segundo uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, em que as variáveis são predicados, atributos, propriedades, características e/ou valores encontrados no desenvolvimento das práticas de ensino dos professores do ensino médio com os alunos da EJA, objeto deste estudo.

Nas últimas décadas as abordagens de natureza qualitativa têm assumido um papel de destaque, pela frequência com que são convocadas para os trabalhos de investigação em educação. A investigação qualitativa baseia-se numa metodologia que, de acordo com ARROYO (2007, p.11), “enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. A metodologia de estudo de caso torna-se mais adequada para este tipo de enfoque relativamente ao grupo de

pessoas que constituem a EJA do ensino médio da Escola Pública Ribeiro de Souza. Com este estudo pretendem-se estudar a gestão escolar, o currículo escolar, as metodologias dentro de uma estrutura educacional, em profundidade, enfatizando o que esta instituição de ensino tem de único e particular, procurando descrever as dinâmicas e lógicas que orientam a ação dos elementos que constituem o contexto da escola, da cidade de Tucuruí, no Estado do Pará, bem como o estudo de práticas pedagógicas docentes direcionadas a currículo emancipatório, numa perspectiva analítico-interpretativa das suas dinâmicas e lógicas de ação. Nesse sentido, operou-se através de um conjunto de métodos, procedimentos e técnicas, com os quais procuramos analisar e interpretar os fenômenos que constituem o nosso objeto de estudo.

Nesse mesmo capítulo descrevem-se os métodos de recolha de dados utilizados no nosso estudo:

Pesquisa documental e bibliográfica – Através da pesquisa documental se pretende a partir de várias fontes documentais pesquisarem informação que vai resultar em análise. Com a pesquisa bibliográfica convocamos, para o estudo, contribuições de diferentes autores com relevância na temática que “ilustram” a gestão flexível curricular e novas práticas pedagógicas na EJA.

Análise de documentação específica (leis, regimentos, e outra documentação produzida no âmbito educacional) – A análise desta documentação específica serviu para complementar informação que se revelou útil para o objeto em estudo. Este método de recolha de dados partiu de uma recolha previa de documentos que foram analisados no seu conteúdo.

Entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos do 2º EJA – noite, o Diretor da Escola, os 10 (dez) professores que ministram aulas na turma e a pedagoga – Este método foi utilizado com o objetivo de captar o discurso próprio dos entrevistados, recolhendo dados descritivos na sua linguagem que permitiram desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre o modo como este interpretou a realidade e o sentido em que desenvolveu as suas ações.

Observação não-participante – Método aplicado a recolha de dados que se verificou nos momentos de reunião com os alunos. A não-participação prendeu-se com a opção de não interagir com o objeto de estudo, reduzindo ao máximo a interferência do observador.

O tratamento e a análise de dados foram à base do conjunto de procedimentos que levaram a construção do texto, partindo da análise de outros documentos, no sentido que BARCELOS (2007. p, 205) apontam:

Envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. Em ultima análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até produtos finais.

No capítulo quinto, apresentamos o contexto do estudo de caso, são discutidos os resultados e apresentadas às conclusões do estudo e as recomendações para futuro, respectivamente.

Acredita-se que a contribuição desta investigação centra-se no seu objetivo de analisar as metodologias utilizadas pelos docentes na Educação de Jovens Adultos e as adequações das práticas de ensino no contexto da gestão flexível de currículo. Contudo, espera-se que a pesquisa conduza a uma reflexão crítica sobre essas práticas, permitindo também uma visão ampla sobre a sala de aula e sobre a escola em que atuam. Tal modalidade de ensino é bastante complexa, pois envolve dimensões que transcendem a questão educacional, onde o papel do docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno ao ensino, abrindo-se a uma dinâmica que envolve diferentes modelos de organização educativa.

1. TEMA E A JUSTIFICAÇÃO

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” é recente no país, embora a preocupação com a prática de formação do sujeito se mantém desde o início da colonização do Brasil. Segundo ARANHA (1996), somente a partir da revolução de 1930, houve uma maior reflexão sobre a educação no país. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, que abrange as etapas do ensino fundamental e médio. Esta modalidade de ensino representa a reparação de uma dívida social com todos aqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou conclusão dos estudos na idade apropriada.

Há décadas, buscam-se métodos e práticas educativas adequadas à realidade cultural e às diferenças particulares dos jovens e adultos. Esta pesquisa busca investigar as práticas educativas aplicadas pelos docentes na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública do Município de Tucuruí no estado do

Pará-Brasil, a fim de verificar sua adequação ao contexto dos alunos e a resposta ao nível da gestão curricular.

A contextualização dos conhecimentos inerentes ao ensino médio é uma das diferenças entre o Ensino Supletivo e o que hoje chamamos de EJA. Portanto, é preciso reconhecer as especificidades dos alunos, reconhecerem seu passado de exclusões e fracassos, as suas limitações, mas também as suas habilidades. Dessa contextualização e reconhecimento de que esses alunos não tiveram oportunidades de acesso ou conclusão dos estudos, destaca-se a função equalizadora da EJA.

Sendo esses alunos já desfavorecidos frente aos demais cidadãos, é preciso oferecer-lhes proporcionalmente maiores oportunidades que aos outros. Oportunidades de novas inserções no mundo de trabalho, na vida social, nos espaços da estética, ou seja, a construção do pensamento filosófico para desenvolver atividades com arte, música, escultura, outras e nos canais de participação. Assim, a EJA deve se constituir efetivamente num caminho de desenvolvimento dos educandos, valorizando suas experiências e habilidades, ajudando-os a apreender novas formas de cultura e trabalho.

Este estudo tem por finalidade reconhecer o papel da EJA em articulação com as necessidades específicas ao nível de gestão curricular, que esta modalidade de ensino implica. Para isso vamos apoiar-nos nos diferentes momentos históricos, os interesses e o valor contido destinado à educação de jovens e adultos. Neste sentido, torna-se fundamental conhecer a legislação vigente, destacando a aparente valorização da EJA na nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Além disso, ao longo desta pesquisa pretende-se contribuir para um repensar do educador atuante nas classes de EJA, fazendo o mesmo refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como formadora de cidadãos cônscios de seu papel na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) recentemente sancionado tem sido debatida a partir de muitas óticas, o Plano Nacional de Educação (PNE), evidencia diferentes prioridades, mas os desafios educacionais brasileiros estão acumulados há anos. Contudo, poucos analistas perceberam que as metas mais desafiadoras tratam de uma questão complexa, quase esquecida e urgente: a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para penetrar nesse universo o professor precisa reconhecer a sua própria experiência com a infância e, distanciado desta, aproximar-se de outra experiência que não é mais a sua e envolve outro tempo e outros problemas, o qual necessita

conhecer, até para diferenciar-se dela e do caos que a compreende. Nesse processo dialético de aproximação e de distanciamento com essa outra experiência de infância é que o professor pode adentrar ao mundo dos jovens e adultos no sentido de oferecer pistas aos seus alunos, ajudando aqueles que estiverem dispostos a ordenar racionalmente o caos em que está imersa a sua experiência com o mundo, sem abandonar a sensibilidade e a imaginação que envolve o seu pensar e o medo mundano que suscita esse pensamento, assumindo-o como parte de sua natureza sensível, saindo da visão retrógada para uma visão clara e límpida através do currículo emancipatório.

Após ser um tema central entre as décadas de 1950 e 1980, a EJA tornou-se uma questão invisível no Brasil. Hoje ela reflete, como nenhuma outra, a incapacidade do país em consagrar o direito à educação e o descomedimento do Estado Brasileiro e de setores da sociedade com a questão social.

Assim, muitas pessoas não conseguiram, por motivos diversos, nem ao menos ter acesso à educação básica na idade certa. Isso faz com que muitos não consigam se inserir no mercado de trabalho, desenvolver sua capacidade laborativa nem mesmo exercer, de forma consciente, a participação na escolha de seus representantes políticos. Com isso, pessoas sem a instrução mínima tornam-se massa de manobra nas mãos de políticos sem escrúpulos.

A motivação para a abordagem do tema resulta da emergência numa gestão flexível do currículo, priorizando valorizar as práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório na educação de jovens e adultos. A nossa condição de elemento mobilizador da estrutura educacional de acompanhamento das mudanças exigidas no século XXI, exige que a escola se adeque diariamente às realidades dos participantes integradas no ensino e aprendizagem, reconhecendo o cidadão com faixa etária acima da exigida no ensino regular.

Neste contexto, aos agrupamentos dos segmentos da escola resta posicionarem-se de modo a que, haja um respeito à realidade social, cultural e econômica dos alunos da EJA na escola pública do ensino médio.

A esta motivação inicial sucedeu a análise de vários fatores que resultavam numa visão descontente do corpo discente com as práticas educativas aplicadas na escola em questão. A gestão escolar a partir de inúmeras reuniões com o corpo técnico pedagógico e docente sensibilizaram-se com o resultado da pesquisa e

consideraram relevante a importância em buscar o currículo da EJA do ensino médio, com práticas pedagógicas mais dinâmicas, envolventes, motivadoras e sensibilizadoras tendo como objetivo a melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos.

Os fatores acima descritos constituíram por si só razão forte para justificar a presente pesquisa.

2. OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Gerais: Avaliar as práticas pedagógicas docentes através de um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, analisando a dinâmica da gestão flexível para sua implantação.

Específicos: Avaliar as práticas pedagógicas que são praticadas na turma do EJA;

- Analisar o grau de articulação dessas práticas com a gestão curricular implantada pela escola;
- Avaliar se a gestão do currículo é flexível e adequada aos contextos de vida dos cidadãos que estão regularmente matriculados na instituição de ensino;
- Analisar se as práticas pedagógicas possibilitam a construção de um currículo emancipatório para a turma da EJA do ensino médio.

3. A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Para entender esse segmento de ensino, torna-se necessário conhecer o percurso histórico da EJA no Brasil e o amparo legal, bem com a dinâmica de gestão que a tem orientado. O interesse pelo tema em questão surgiu a partir do contato com o ensino na Educação de Jovens e Adultos no ensino Médio no Município de Tucuruí. Por isso, ao longo dessa pesquisa, pretende-se verificar e analisar os métodos e práticas educativas aplicadas na EJA.

Para analisar e compreender o ensino da EJA na atualidade é importante ter alguma noção de como a Educação de Jovens e adultos ocorreu tempos atrás, ou seja, um retrospecto da história no Brasil, que será abordado no primeiro capítulo. A história da (EJA) apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

De acordo com HADDAD & DI PIERRO (2000),

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil tem seu início na época colonial, através dos ensinamentos religiosos dos jesuítas aos índios e a transmissão de conteúdos básicos sobre economia, garantindo assim, a sobrevivência do sistema imperialista português sobre a nova colônia (p.108).

Em função de suas múltiplas responsabilidades frente a esta modalidade educacional específica, o educador de jovens e adultos deve buscar novos métodos de ensino. As propostas inovadoras do educador PAULO FREIRE (1979) são construídas no campo pedagógico específico para a educação de adultos. Anterior a ele, o que acontecia era a transposição das metodologias do ensino infantil para o ensino aos adultos.

De acordo com GIROUX, (1987),

[...] A EJA, como processo diferenciado em relação à educação de crianças, necessita de elementos apropriados para atender às peculiaridades típicas do processo; esses elementos podem ser especificados nas seguintes categorias, a saber: professores, ambiente físico, programas (conteúdos), metodologia própria, (p, 13).

A EJA como processo diferenciado em relação à educação de crianças necessita de elementos apropriados para atender às peculiaridades típicas do processo. Esses elementos podem ser especificados através de metodologia própria.

Com isso, é preciso implantar curso de formação para profissionais de educação de jovens e adultos em exercício e introduzir disciplinas relativas a essa modalidade de ensino nos currículos dos cursos de formação de professores em nível superior. Nesse caso, a formação de professores para esse tipo de ensino deve ser discutida no âmbito da formação profissional para que novos métodos de ensino sejam utilizados. Por isso, faz-se necessário o conhecimento de uma metodologia voltada para uma educação diferenciada, considerando a especificidade do universo da educação de jovens e adultos.

Partindo da realidade de uma especificidade diferenciada da educação de jovens e adultos, também é urgente a constituição de um profissional docente que contemple competências e saber da aprendizagem dos adultos e jovens trabalhadores. Conhecer o aluno e ter consciência do que idealiza com sua ação é imprescindível na atividade docente.

Conforme LOPES (2011),

[...] nesses campos movidos por teleologias secundárias, intervenção de ontologias sociais, de ideologias, tem maior poder determinativo que nos

atos estritos de trabalho. Não obstante, tal como em todo e qualquer processo que intenta pôr as cadeias causais a partir de uma teleologia, um determinado grau de conhecimento do objeto e das circunstâncias é uma condição de possibilidade. (p.12).

Entendendo que o objeto do trabalho do professor é a consciência do aluno, no momento em que se estabelece um currículo participativo e flexível, é fundamental que o aluno tenha consciência do que está aprendendo com o processo ensino e aprendizagem relativo ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Por exemplo: Em matemática, o assunto de percentagem, o aluno não conhece as fórmulas, mas na hora da venda de uma roupa, se ele trabalha no comércio, devido ao dia a dia vai saber o que é 10 %, 20 % ou 50 % de desconto. Quando o professor trabalha a consciência do aluno, mostra para ele que ele sabe o que é percentagem na prática, tentando ir ao encontro das suas vivências e concepções preliminares, motivando assim este aluno a participar e interagir nas aulas de matemática. O professor de jovens e adultos necessita compreender que esses alunos são sujeitos trabalhadores que se relacionam precariamente com o mercado de trabalho, ou seja, as suas atividades de trabalho, que na escola, muitas vezes, não têm o mínimo significado para o modelo de produção capitalista, devem ser ressignificadas, ligadas os seus contextos e mundividências da sua experiência prática.

Assim, o professor deve estar consciente que ao se envolver com a educação de jovens e adultos o seu principal papel é reparar as deficiências dos seus alunos no âmbito da educação, além de firmar nesses indivíduos o papel do cidadão para que esses desenvolvam um senso crítico nítido e apurado sobre temas relevantes como política, trabalho, cidadania, problemas sociais, etc.

É nesse espaço que o educador pode melhor exercer a função social e política do seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos. No trabalho cotidiano do professor, nas situações que enfrenta no dia-a-dia, nos conteúdos que trabalha em sala de aula, na forma de se relacionar com os alunos é que se encontra a maior fonte para suas reflexões, para compreensão de seu papel e para repensá-lo de sua própria atuação.

Esse processo de mediação realizado pelo professor entre o aluno e a cultura é independente da idade e nível de escolaridade do aluno. No entanto, cada modalidade de ensino tem uma especificidade própria. Na EJA, para efetivar essa mediação, o professor necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio-

históricas de produção que os alunos e ele próprio, se constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo, onde a gestão flexível e integrada do currículo torna-se preponderante para qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Trabalhar com esse público exige uma sensibilização especial do educador, para atender com qualidade à demanda de educação básica dessa população. Observar a riqueza nesse caráter aberto e nessa diversidade de educandos: adolescentes, jovens e adultos em várias idades, diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias humanas, diversidade de agentes e instituições que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Para LOPES (2011), “Diante dessa especificidade, vai tornando-se cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos”

Neste sentido, o problema deste estudo prende-se com a necessidade de estudar qual a melhor forma de adaptar o currículo a um tipo de público tão particular e como contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia e espírito crítico. Assim, a emergência do estudo do “currículo emancipatório” e a sua articulação ao nível pedagógico e de gestão curricular tornaram-se a principal prioridade da problemática deste estudo.

4. A PERGUNTA DE PARTIDA

Assim, se foi desenhando a questão problema central do estudo: Como pode uma modalidade de gestão centrada na construção de um currículo emancipatório contribuir para a mudança das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos?

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A pergunta de partida inspirou-nos a definir a nossa questão de investigação, tentando especificar o que pretendemos com o presente estudo:

a) Qual a importância para o processo ensino e aprendizagem da EJA de uma gestão flexível de um currículo emancipatório?

Esta questão pode subdividir-se numa série de hipóteses que se articulam com o corpo teórico e com a investigação empírica realizada nesta modalidade de ensino, especificamente na Escola Estadual Raimundo Ribeiro de Souza.

5. A FORMULAÇÃO DE UM CORPO DE HIPÓTESES

5.1. HIPÓTESE CENTRAL (HC)

A Escola Estadual Raimundo Ribeiro de Souza é uma instituição pública criada para o funcionamento do Ensino Médio, no qual contempla a Educação Geral e a Educação de Jovens e Adultos, que no decorrer de suas atividades nos anos anteriores não possui relevância nas práticas pedagógicas para o processo ensino e aprendizagem através do currículo da EJA.

Partindo da premissa que o domínio da competência das diversas áreas do conhecimento constitui uma referência para aferir o nível cultural e educacional das sociedades em geral e de cada indivíduo em particular, torna-se necessário considerar como hipótese central a abordagem do tema, a construção de um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos com propostas pedagógicas visando à participação ativa dos alunos e o respeito inexorável à cultura dos participantes desta modalidade de ensino, através da formulação das seguintes sub-hipóteses, a saber.

5.2. SUB-HIPÓTESES:

Sub-hipótese 1 (H1) – A Gestão escolar está amparada legalmente para implantar uma gestão flexível curricular.

Sub-hipótese 2 (H2) – A Coordenação pedagógica, em concordância com o Conselho Escolar, Gestão Escolar, Corpo Docente podem organizar uma proposta diferenciada para atender a EJA, com uma gestão flexível do currículo, uma vez que a clientela é formada por cidadãos adultos de diferentes faixas etárias significativas.?

Sub-hipótese 3 (H3) - As recomendações das novas práticas de ensino da EJA, no âmbito da reorganização da gestão escolar, não iriam desmerecer a matriz curricular determinada pelo MEC, mas sim, promover mais dinamismo, respeito às particularidades da EJA e, tornar a escola com elementos apropriados para atender às peculiaridades típicas do processo ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 01

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve inicio no período colonial através das ações educativas dos religiosos. Deste período até a atualidade, vários passos de avanços e recuos foram observados, mas muitas variações ao longo do tempo aconteceram demonstrando estar estreitamente ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Para analisar e compreender o ensino da EJA na atualidade faz se necessário ter alguma noção de como a Educação de Jovens e adultos aconteceu, ou seja, uma retrospectiva da história no Brasil se tornou necessária nas últimas quatro décadas da ação do Estado no campo da EJA. Sendo estes: Segundo: (SUZUKI, 2009). Tivemos varias trajetórias até a realidade atual. “Fundação Mobra (1967 – 1985), da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar (1986 – 1990) e do Programa Brasil Alfabetizado (2003 – atual)”.

A história da EJA no Brasil está muito ligada a PAULO FREIRE. Segundo, (SOARES, 2008, p.83):

Após a década de 40, e também com os dados do censo deste mesmo ano, o governo federal começou a desenvolver diversas campanhas para erradicar o analfabetismo. Anterior à criação do MOBRAL (1967), existiram também: a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (1947-1963); a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962- 1963) e as Comissões de Cultura Popular e Programa Nacional de Alfabetização (1963-1964)

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar através da história da educação no Brasil, a partir da década de 1930, pois neste período a sociedade passava por grandes transformações, onde o sistema de ensino de educação começa a se firmar. Além do crescimento no processo de industrialização e reunião da população nos centros urbanos. A oferta de ensino era de graça estendendo-se respeitadamente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

O crescimento da educação elementar foi estimulado pelo governo federal, no qual projetava diretrizes educacionais para todo o país. Observa-se que o governo estava sempre contribuindo para melhoria da educação, no qual dando todo apoio e sua ação em fazer com que todos os cidadãos possam usufruir de uma educação de qualidade para todos.

Já a década de 1940 foi um período de muitas mudanças na educação de adultos, onde houve grandes iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: A Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, como meio de incentivo realizando estudos na área, o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo, lançamento da CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual houve uma grande preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área, com intuito de fazer com que a educação abra possibilidade de um ensino melhor.

No ano de 1945, quando o decreto nº 19.513, de 25 de agosto foi aprovado, tornando a EJA oficial em nosso país. A partir daí, muitas campanhas e projetos foram lançados com o ideal de erradicar o analfabetismo em nosso país. Apesar da grande quantidade de novas campanhas, somente com as propostas inovadoras do educador Paulo Freire é construído um campo pedagógico específico para a educação de adultos. Anterior a ele, o que acontecia era a transposição das metodologias do ensino infantil para o ensino aos adultos.

Paulo Freire, acreditando nas mudanças que deveriam ocorrer com o processo de alfabetização, criou um novo método de ensino, fundamentado nas experiências dos adultos, cujos fundamentos podem ser traduzidos na frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 13). Assim, o método Paulo Freire se configura em uma ação transformadora da sociedade, levando ao jovem e ao adulto analfabeto não só o conhecimento das letras e dos números e as possibilidades de descodificar textos e palavras, mas também, e principalmente, uma integração na sociedade. O método de Freire busca oferecer aos alunos uma visão crítica da realidade em que estão inseridos.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a “Campanha de Educação de Adultos”, lançada em 1947. A partir desse período, a educação de

adultos começou a mostrar seu valor, assumido através da campanha nacional do povo. Essa campanha de educação, lançada em 1947, buscava no primeiro momento, uma ação extensa que previa a alfabetização em três meses, para depois seguir uma etapa de ação, voltada para a capacitação profissional e para o desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 1950, com as críticas à Campanha de 47 que se estendiam por todas as regiões do país surgiram novas reflexões sobre o problema do analfabetismo a consolidação de um novo paradigma pedagógico, cuja referência principal foi o educador pernambucano PAULO FREIRE. Segundo ARANHA (1996), a proposta do educador PAULO FREIRE era instalar uma ação educativa que não negasse a cultura dos jovens e adultos, mas que eles fossem se transformando através do diálogo para uma participação social, considerando a realidade, as experiências, a cultura e o senso comum do trabalhador.

Nos anos 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos.

Paulo Freire, um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos sempre lutou pelo fim da educação elitista, Freire tinha como objetivo uma educação democrática e libertadora, ele parte da realidade, da vivência dos educandos. Segundo ARANHA (1996, p.209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Segundo FREIRE (1985), no ano de 1963, integrou o grupo para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, processo este interrompido pelo Golpe do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, que restringiu o processo de alfabetização a simplesmente a aprender a desenhar o nome.

Paulo Freire apresentava uma proposta de alfabetização e de educação que visava à conscientização dos sujeitos no processo. E um de seus princípios básicos de ensino e aprendizagem era: a leitura de mundo precede a da palavra (FREIRE, 2000).

Entretanto, o golpe militar de 1964 abafou o movimento de PAULO FREIRE e de seus seguidores que estava apenas começando e a nova gestão política influenciou diretamente todos os setores da sociedade brasileira, inclusive a educação. O governo repressor implantado na época só permitiu a realização de programas assistencialistas para atender a demanda de adultos analfabetos. E no ano de 1967 aprovou-se pela lei nº 5379 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). A concepção que o MOBRAL e seus educadores defendiam sobre o analfabeto era de "pessoas com baixo nível sócio-econômico, porém com grande bagagem cultural". Consideravam seus alunos como pessoas tímidas e inseguras, logo o papel do educador seria o de modificar esse quadro.

De acordo com SANTOS (2009), "MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, este porem, além de não garantir ao aluno a continuidade de seus estudos, este tinha um material acrítico e uniformizado que determinou o fracasso do programa". O MOBRAL foi uma das campanhas mais impactantes na educação de adultos na história do país. Já que aconteceu em um período político conturbado que levou a criação do movimento, a fim de substituir as outras ações educativas que não respondiam as exigências da política ditatorial do momento.

O que contribuiu para seu fracasso foi que, quem escolhia os objetivos e conteúdos dos materiais pedagógicos era o MOBRAL/CENTRAL, os professores e alunos só seguiam as "ordens", o que se discutia em aula era somente o processo de realização das atividades propostas. O MOBRAL apresentava uma metodologia que tentava copiar algumas das práticas de Paulo Freire, mas na verdade não alcançava nenhum dos objetivos do educador, já que as principais diferenças do autor com o movimento era justamente o posicionamento político, filosófico e pedagógico que não se encontravam.

O MOBRAL foi extinto no ano de 1985, e essas experiências educativas direcionadas aos grupos populares da sociedade continuaram e tornaram-se mais fortes e voltavam-se lentamente para a filosofia de Paulo Freire. Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra dada pelo educador aos analfabetos [...]

agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 2000:30).

A Fundação Educar tomou o lugar do MOBRAL, e diferentemente do primeiro, essa fundação não executava diretamente os programas de alfabetização, na verdade apoiava financeiramente as iniciativas que estavam conveniadas a ela. A Fundação Educar, que substituiu o MOBRAL e foi extinta em 1990. Surgindo no mesmo ano o (PNAC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania do governo de Fernando Collor de Melo e tinha o objetivo, segundo MACHADO (2005), de reduzir o índice de analfabetismo em 70 % num período de cinco anos, mas o programa não durou nem um ano.

Outra iniciativa de EJA após o processo de democratização do país foi o MOVA (Movimento de Educação de Jovens e Adultos), oficializado no final de 1989, durante o mandato da prefeita Luiza Erundina no município de São Paulo.

Nos anos 90 foram realizadas as conferências internacionais de educação, e o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo. Além da Declaração de Jomtien, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos.

Foi também a época de início do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação discutindo e defendendo essa mesma idéia. Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa que se chamou Alfabetização Solidária e propunha a parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Mais uma vez um chamado à sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA.

Apenas em janeiro de 2007, após três anos de constantes críticas dos profissionais da área, foi realizada uma avaliação e um redirecionamento do Programa Brasil Alfabetizado levando o investimento público federal para os sistemas públicos estaduais e municipais e diminuindo consideravelmente o financiamento de Organizações Não Governamentais.

Programa Alfabetização Solidária (1997 – até hoje) – PAS, surgiu em janeiro de 1997 como uma meta governamental do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Tinha como proposta inicial atuar na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mas conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste e outros países. O PAS inovou com as parcerias formadas entre os poderes Públicos Federais e Municipais, Instituições de Ensino Superior - IES, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação - MEC.

A partir deste retrospecto da EJA, pretendo afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época e na atualidade. Como expressão dessa história de relação de domínio, tensões e ambigüidades da EJA, até hoje ainda sobressai sua função supletiva compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) praticada por boa parte das instituições. Mas muito foi feito desde 1960 até hoje pelos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos. Alguns ficaram só por conta de alfabetização outros, porém primam pela continuidade dos estudos, mas todos tinham uma proposta em comum, que é a de levar um pouco mais de dignidade às pessoas por meio da educação.

1.2. BASES LEGAIS PARA A EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica prevista na legislação educacional brasileira, vem para resgatar uma dívida social que o país tem com aqueles cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho. (CF, art.205).

Ao exercício deste direito corresponde o dever do estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes. Entre estas responsabilidades está o art. 5º da LDB que encaminha à cobrança do direito público subjetivo e tem, entre seus preliminares, o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art. 5º, inciso 1º, II) e fazer-lhes a chamada pública.

O exercício deste dispositivo se apoia também na obrigação dos Estados e Municípios em fazer a chamada com a assistência da União. Isto supõe uma política educacional integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que ela foi

confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração, de acordo com art. 8º da LDB.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei, sendo a EJA apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) como uma modalidade de ensino e necessita cumprir suas funções. O que regem em nossa legislação brasileira, a promulgação da Constituição Federal de 1988 da LDB na Educação de Jovens e Adultos, onde propõem mudanças que vêm sendo introduzidas no sistema de ensino com grandes e decisivas mudanças na área educacional. No Art. 37. Onde afirma:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A EJA não é mais, portanto, considerada a modalidade de ensino na qual qualquer voluntário pode lecionar, como se a sociedade tivesse prestando favor aos jovens e adultos. Esses têm o direito de aprender garantido no artigo 208 da Constituição Federal. Dessa forma, os profissionais que atuam na EJA precisam estar sempre em formação, para que não se sintam desmotivados frente às dificuldades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB Nº1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação- o que representa uma conquista e um avanço. (BRASIL.2002, p.17).

As Diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação relativa à Educação de Jovens e Adultos, revelam que:

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. (Plano Nacional de Educação, lei n. 10.172/01).

O parecer que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos está sendo interpretado e ressignificado nos diversos Estados e Municípios. Sem dúvida, os sistemas têm em mãos um importante instrumento, que possibilita avançar no desenvolvimento dessa modalidade educacional no país, segundo o Plano Nacional de Educação. Uma forma de mudança sugerida para o currículo emancipatório em nossa escola estadual é contextualizar temas sociais, culturais, e históricos, respondendo as necessidades e interesses dos estudantes. Argumenta-se que este tipo de currículo promoveria justiça social, oportunidades e acesso em igualdade a todos. Como profissional da educação através desta pesquisa ratificou a importância da flexibilidade do currículo para melhorar o processo ensino e aprendizagem.

1.3. GESTÃO TÉCNICA E FLEXÍVEL DO ADMINISTRADOR ESCOLAR

A EJA exige não só mudanças pedagógicas, mas também ao nível da gestão administrativa e organização das instituições educativas. Para isso é fundamental compreender os fenômenos de liderança associados à figura do diretor.

Segundo LIBÂNEO (2008) o papel do diretor deve ser do profissional que detém os conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar prática de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução de problemas.

Com base nesse princípio mais geral, há que se destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar, bem com o seu

contributo para uma gestão flexível currículo, uma vez que a gestão flexível do currículo não pode ficar confinada à introdução de áreas como a direção de turma ou o Estudo Acompanhado. Ela tem que passar por uma gestão refletida do currículo de cada disciplina. Em última análise, ela tem de se focar no esforço de inovar a partir do que cada professor faz na sua sala de aula com os seus alunos e, ainda, compreender a importância do currículo emancipatório que primeiro, reconhece o estudante como produtor de conhecimentos e que já traz conhecimentos sobre o mundo em que vive. Ao incorporar os conhecimentos que o/a jovem/adulto já domina, o/a professor (a) estaria dando sentido aos conteúdos curriculares. Ao dar voz ao estudante e a seu mundo, o/a professor (a) comprehende que as classes populares e as diversas culturas se caracterizam por ações coletivas, e não pelo individualismo, fortemente presente na escola e reflexo da sociedade burguesa. Ao dar voz aos alunos, descobre-se a capacidade desses de se expressar através de múltiplas linguagens: musical, corporal, oral, e, consequentemente haverá mais sucesso na vida escolar. Deve-se, ainda, contribuir para a formação de um autoconceito positivo e articular a cultura da casa com a cultura da escola, sem hierarquizações. (PORFÍRIO, 1998, p. 35).

A participação, o diálogo, a discussão coletiva, as autonomias são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidade. Uma vez tomadas às decisões coletivamente, participativamente, é preciso colocá-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada.

Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou em uma estrutura administrativa autocrática – na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, às expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas as questões administrativas.

Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliando pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de

especialistas. Atende as leis, aos regulamentos e as determinações dos órgãos superiores dos sistemas de ensino e as decisões no âmbito da escola assumido pela equipe escolar e pela comunidade.

Segundo Saviani, o diretor apresenta-se, “como o responsável Máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel e garantir o bom funcionamento da escola” (SAVIANI, 1996, p.207).

Segundo PARO (1988), vê uma situação bastante contraditória na função do diretor, quando observa o uso político desta função pelo sistema de ensino, quando lhe é transferido a função de gerente, de controlador do trabalho escolar. O diretor por muitas vezes é o porta voz das pessoas da comunidade escolar, de um lado é preposto do estado do outro. Ai percebe-se a natureza política do cargo do diretor.

(...) o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes (PARO, 1988, p.133)

O diretor escolar atua diversas vezes como o juiz que julga e disciplina, que define o certo e o errado; como legislador que define as regras; como burocrata administrador que deve ordenar e assinar papéis (SOUZA 2005, p 51). Essas não são tarefas menores, mas são o que SAVIANI (2008) chama de “tarefas pedagogicamente pobres”. Infelizmente o que se percebe hoje é o uso do tempo dos diretores cada vez maior com tais tarefas deixando a essência pedagógica em segundo plano.

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador (SAVIANI, 1996, p 208)

Para LUCK (2008) o diretor escolar e o profissional têm a função de liderar e organizar o trabalho de todos na escola, de modo a orientá-los no desenvolvimento do ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios. O diretor é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e de todo o trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade

ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. (...) Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

As práticas alternativas de organização e gestão da escola dependem muito da atuação da direção e da sua equipe pedagógica. Partimos do princípio que o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Sabemos que na escola o diretor desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com as instalações e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade) repassando a parte pedagógica para as pedagogas.

O papel dos diretores vem tomando um novo aporte devido a uma série de mudanças que estão ocorrendo na sociedade, o crescimento populacional e a urbanização da sociedade têm levado a criação de escolas maiores, bem mais complexas em suas tarefas e organizações. A necessidade de um vínculo maior com as famílias, uma vez que muitas das responsabilidades antes conferidas aos pais vêm sendo endereçadas à escola, tais como orientação sexual, orientação para novas necessidades da vida urbana, educação para o trânsito, educação ambiental, entre outros atributos. Também conforme a postura do diretor e os encaminhamentos que ele da à escola vão representar o respeito e credibilidade da escola perante a sua comunidade. Precisamos entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.

Novos desafios e exigências são apresentados a escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios como de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender as demandas, trona-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenham competências necessárias para realizar contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. (LUCK, 2008, p. 97)

Para compreender a complexidade dos fenômenos de liderança e gestão educativa, é fundamental estudar os processos de gestão educativa do ponto de vista dos professores, uma vez que a construção de um currículo emancipatório,

com características específicas para Educação de Jovens e Adultos torna as aulas mais produtivas com maior perspectiva no processo ensino e aprendizagem.

Ao considerarmos a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade presente nos grupos sociais, em detrimento de atitudes discriminatórias e preconceituosas, situou a EJA, corroborando com ARROYO (2007), enquanto campo que ainda apresenta resquícios de um processo histórico, marcados de negação, mesmo diante dos debates e discussões travados nos espaços acadêmicos, por muitos estudiosos e pesquisadores. A pesquisa sobre as práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório, no qual se valoriza a cultura dos estudantes, onde a consciência não se efetiva, somente, no currículo prescrito, mas no cotidiano escolar que pode apresentar perspectivas centradas na autonomia responsável, possível de ser construída a partir dos fazeres pedagógicos dos educadores tem mostrado como os professores pensam, planejam e realizam sua prática pedagógica, porém pouco se sabe como se sentem diante das adversidades encontradas no dia a dia, quando o conteúdo curricular está disposto de acordo com normas e regimentos arcaicos e regados de ausência de flexibilidade. (HARGREAVES, 1998).

Concebemos o currículo implicado nas correlações sociais mais amplas, sendo este uma produção social e cultural e não uma construção neutra, uma vez que estão imbricados nas relações de poder de um grupo social, trazendo, assim, em seu bojo, fundamentos políticos e ideológicos. Considerando as abordagens enquanto discussão teórica e conceitual do campo do currículo, podemos dizer que como campo contestado, a definição de currículo varia conforme a perspectiva defendida por cada educador. Para SILVA (2011, p. 150),

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.

Não existe uma definição singular e homogênea que o conceitue e o defina, considerando a gama de discussões que se apresentam para a compreensão de currículo. No entanto, reafirmamos que o currículo produz identidade e se configura a partir da *práxis* docente, sustentando-se nos posicionamentos políticos e sociais do professor, enquanto ator social, que define o currículo desenvolvido em sala de aula.

Por sua vez, na perspectiva pós-crítica de currículo, a construção do conhecimento desloca-se do sujeito individual, para os processos coletivos, e a diversidade humana torna-se eixo estruturador básico, para o desenvolvimento das ações educativas dos professores, por meio da incorporação de questões que foram pouco ou totalmente silenciadas, no âmbito do currículo tradicional, tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, faixa etária, dentre outros. Como no contexto atual, temos vivido um crescente debate que gira em torno da necessidade de reconhecimento das diferenças que permeiam o mundo contemporâneo, ganha destaque o currículo emancipatório, na perspectiva que exige da educação, bem como de uma gestão administrativa flexível e, medidas que sejam desdobradas no sentido de formar um cidadão aberto ao mundo, flexível em seus valores, bem como tolerante e democrático, nos diferentes âmbitos sociais. (CANEN, 2005).

As principais vertentes das competências sociais tratadas na Escola Estadual de Ensino Médio Ribeiro de Souza foram à comunicação verbal e não verbal, sendo o jogo a metodologia de trabalho privilegiada para construção do conhecimento dos alunos e o desenvolvimento das ações educativas dos professores. A aplicação junto dos alunos do que aprenderam na ação, resultou em vários e interessantes episódios para contar, uma característica da gestão flexível do currículo. E, ao deixar contextualizar os temas do dia a dia dos alunos para o jogo de comunicação, como assuntos ligados a sua vida social, cultural se estabelecia o currículo emancipatório, uma nova realidade para educação de jovens e adultos, onde, na turma havia dificuldade em se elogiar uns aos outros.

CAPÍTULO 02

LEGISLAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

2.1. LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

Os meios para progredir no mundo do trabalho, em sua fase inicial, devem ser desenvolvidos de maneira precípua pelo ensino médio, uma vez que a LDB inclui, entre as finalidades específicas desse nível de escolarização, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (art.35). Para CURY (2006) que, esse intento seja concretizado, a Lei Maior define diretriz a ser observada no currículo escolar do ensino médio, de modo a que seja destacada.

(...) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (LDB, 1996, art. 36).

As diretrizes curriculares do ensino médio apontam princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios educacionais, com vistas à construção do mencionado projeto pedagógico. O texto da LDB defendido pelo Fórum não contradiz tais diretrizes, entretanto, procura deixar explicitado claramente que o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas da pessoa humana, sujeito e referencial dessa última etapa da educação básica: adolescentes, jovens e adultos; cada um desses grupos, com um tempo de vida, com suas singularidades, enfim, uma síntese, tanto do desenvolvimento biológico, como de uma determinada prática social. (CURY, 2006).

O § 1º do art. 37 da LDB (CURY, 2006), obriga o poder público a oferecer gratuitamente oportunidades de estudo para jovens e adultos que não puderam realizar estudos na idade apropriada. A oferta dessa oportunidade deverá levar em conta “*as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*”. O § 3º propugna que “*a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento*”. Este parágrafo não constava da LDB original e foi incluído pela Lei nº 11.741, de 16.7.2008. Esses dois parágrafos demonstram claramente a preocupação do

legislador em criar condições favoráveis para que jovens e adultos completem a escolaridade não iniciada na idade própria ou interrompida, por diferentes motivos.

Ao tratar dos requisitos necessários para ingresso na carreira do magistério, a LDB, segundo LIBÂNEO (2001) trouxe várias inovações. A primeira e, talvez a mais importante delas, foi estabelecer como condição mínima para o exercício da docência na educação básica, a obtenção da licenciatura plena. Esta deveria ser conseguida em cursos de graduação ministrados em Institutos Superiores de Educação ou em Universidades.

Na tentativa de superação dos índices estatísticos negativos, o governo propôs uma série de medidas corretivas, formuladas sob a forma de metas quantitativas, no Plano Nacional de Educação, visando à redução das taxas de repetência e evasão e a regularização do fluxo escolar, mediante programas de aceleração de aprendizagem, de recuperação paralela e de outros mecanismos previstos na LDB. Sabe-se, no entanto, que essas medidas somente alcançam resultados positivos se os professores forem dotados de melhores condições de trabalho e preparo técnico adequado. (LIBÂNEO, 2001)

2.2. PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O Ensino Médio, até o ano 2000 era descontextualizado, compartmentalizado e baseado no acúmulo de informações. Nos dias de hoje, os PCN norteiam a educação para que ela seja contextualizada, evitando a compartmentalização e incentivando a visão crítica dos alunos, bem como sua capacidade de aprender. Além disso, segundo RICARDO (2008) os PCN orientam os professores, buscando novas abordagens e metodologias.

Coube ao Ministério da Educação promover um projeto de reforma do Ensino Médio, priorizando as ações na área da educação, com base em uma política de desenvolvimento social. Isso foi necessário, segundo SUZUKI (2009), já que a revolução tecnológica gerou mudanças radicais na área do conhecimento, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Dessa forma, a formação do aluno do Ensino Médio passou a ter como alvo principal, a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Por isso, propõe-se aos professores formar alunos que sejam capazes de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. SOUSA (2008)

Os trabalhos de elaboração da reforma foram concluídos em junho de 1997, (RICARDO, 2008), a partir de uma série de discussões internas que envolveram os dirigentes, a equipe técnica de coordenação do projeto e os professores universitários. Todos se embasaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como principal referência legal, para a formulação das mudanças propostas, já que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional.

Finalmente, para RICARDO (2008), como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio deve oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os alunos:

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

A reforma curricular do Ensino Médio dividiu o conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos convededores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. (RICARDO, 2008).

A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo. (RICARDO, 2008).

Com a reforma no Ensino Médio, o currículo passou a contemplar a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, integrando homens e mulheres no mundo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Com isso, surgiram quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: (SOUSA, 2008).

Aprender a conhecer - Deve-se priorizar o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, compreendendo a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Esse saber favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir.

Aprender a fazer - Na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam, surgem novas habilidades e aptidões. Além disso, deve-se privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social, o que faz com que surja uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Aprender a viver - O mais importante é aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis por meio do diálogo.

Aprender a ser - Deve-se preparar o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida.

A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio.

Sob essa nova perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos.

2.3. MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A decisão sobre a oferta e organização do Ensino Médio deve ser precedida de uma análise dos destinatários e sujeitos dessa etapa educacional que são, predominantemente, adolescentes e jovens. (CNE, 2012).

Estas Diretrizes Curriculares concebem a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas à dimensão biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas

juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. (CNE, 2012).

Nesse sentido, sugere-se que, para viabilizar o atendimento a todos os estudantes do Ensino Médio, faz-se necessário discutir as características sócio-econômico-culturais dos jovens que o frequentam; entender as representações que a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes; saber quais sentidos e significados os jovens atribuem à experiência escolar; conhecer como os jovens interagem com a diversidade e em que medida a cultura escolar instituída se aproxima ou se distancia das expectativas dos jovens estudantes. (CNE, 2012).

Além disso, é importante verificar se a experiência escolar oferecida guarda alguma relação com os interesses pessoais e os projetos de vida dos estudantes; identificar em que medida as atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para que os estudantes elaborem seus projetos de futuro; e verificar se há aspectos que necessitam ser modificados no sentido de favorecer a permanência dos estudantes, com sucesso, na escola. (CNE, 2012).

Esses temas devem pautar as discussões de professores e gestores ao decidir a organização dos estabelecimentos escolares. Essas discussões devem ser realizadas com particular atenção quando do atendimento aos estudantes do Ensino Médio noturno, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudantes indígenas, do campo, quilombolas e estudantes da Educação Especial.

No atendimento ao que estabelece a LDB, o currículo do Ensino Médio tem uma base comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo. (CNE, 2012).

Em atendimento ao que determina a LDB, o currículo é organizado em quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências naturais e ciências sociais.

Destaca-se que o currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. (CNE, 2012).

A legislação nacional determina os componentes obrigatórios que constituem a base nacional comum e que devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento na composição do currículo. São eles: (CNE, 2012).

- a) O estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- b) O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
- c) A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em lei;
- d) O ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia;
- e) O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira;
- f) A Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;
- g) Uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam e estimulam que, guardadas as cargas horárias definidas pela LDB, o Ensino Médio possa ser organizado nos diferentes formatos conforme a necessidade local. Podem ser organizados em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (CNE, 2012).

Os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos. Além

de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar. A organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (CNE, 2012).

Formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida à simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio. A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (CNE, 2012).

2.4. PERFIL DOS ALUNOS DA EJA

A diversidade é uma das principais marcas do corpo discente da EJA: diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais. O não reconhecimento da heterogeneidade no aluno da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las.

Segundo GADOTTI (2008, p. 39), “Os perfis dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais.” São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religião, crenças. Uma reflexão crítica desse fato, à luz do pensamento de FREIRE (1986), revela que há um saber na atitude docente ali adotada pautado nos princípios da educação problematizadora, comprometida com a prática da liberdade, atestando o mundo como mediatizador da relação entre os homens. Há a experiência do exercício da democracia no interior da escola pública tomado como forma da própria vida, atestando a presença de sujeitos constituídos subjetiva e objetivamente. (FREIRE, 1986)

E também das palavras de GIROUX (2005, p.135) quando propõe que:

A teoria é um instrumento essencial para o estudo de toda a gama de práticas diárias que circulam através das diversas formações sociais e para a descoberta de melhores formas de conhecimento e modos de intervenção para contrapor aos desafios de um autoritarismo crescente ou de um pessimismo fabricado.

É de fundamental importância, ressaltar que o discente da EJA, são pessoas que têm cultura própria, ou seja, segundo CHAUÍ (2014, p.215) deve-se ter em mente que “cultura” é um conceito usado genericamente para falar da totalidade dos valores e das práticas humanas. Neste sentido, cultura é tudo o que é produzido pelo ser humano enquanto não é próprio da natureza. Em um segundo sentido, costumamos chamar de cultura um tipo de recorte para definir práticas relacionadas às artes e às chamadas ciências humanas voltadas à pesquisa de cunho antropológico e social. Distinguem-se das ciências duras voltadas para a pesquisa sobre a natureza, é por essas situações que o professor precisa entender as necessidades de seus alunos, terem flexibilidade, tolerância e firmeza. “É preciso que o educador crie possibilidades de ensino com conteúdos e métodos mais elaborados para estar preparado para dar respostas às diferenças individuais e sociais desse aluno da EJA, pois os mesmos chegam às escolas desmotivadas, carentes e com dificuldades de aprendizagem” (SOARES, 2008. p. 63).

Assim a EJA se configura como possibilidade de elevação de escolaridade e também elevação da qualificação dos alunos trabalhadores ou dos que venham a ser. Os educadores, em primeiro lugar, precisam compreender que a escola é um local onde a educação acontece e que a mesma deve ter autonomia para desempenhar da melhor maneira o seu trabalho perante a sociedade, só assim se dará um salto de qualidade na educação brasileira (SOARES, 2008).

Sabe-se que a modalidade da EJA tem as suas especificidades. Por isso se faz necessário o docente que pretende desenvolver um bom trabalho identificar o perfil de cada aluno conhecendo quem são esses alunos, onde e como vivem e qual é o seu histórico de vida. Pois apresentam uma grande diversidade por serem alunos trabalhadores na sua maioria, sem tempo para estudar e por vezes, com autoestima baixa. Portanto, nossa ação pedagógica pode medir esses conflitos existentes entre eles, sensibilizar sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional. Segundo MACHADO (2008), “Conhecer o aluno e ter consciência do que idealiza com sua ação é imprescindível na atividade docente”.

CAPÍTULO 03

O PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1. RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

A escola, considerada como um espaço estruturado de produção e socialização de conhecimento e cotidianização de parte do pensar histórico/cultural é o lugar, onde o indivíduo pode se constituir como sujeito das relações sociais historicamente já admitidas, sistematizadas emergentes, e se desenvolver à medida que internaliza criticamente o seu meio social, fundamentalmente no domínio da cultura, como uma das formas de transformação social (SILVA, 2000).

Desta forma, é necessário que educadores e sociedade educacional criem situações que possibilitem ao educando da EJA, o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas. A observação, a problematização e a investigação são processos fundamentais na produção do conhecimento científico.

Assim como FUCK (1994) acreditamos que a educação de jovens e adultos é um processo por meio do qual os indivíduos tomam a história nas próprias mãos, a fim de mudá-la, a partir do reconhecimento da capacidade de aprender, criar, escolher e assumir dos alunos e do desenvolvimento de estratégias e recursos de ensino diferenciados, pois

...não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos préformulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14 - 15).

Por tudo isso, segundo FREIRE (1997) ressalta-se a necessidade de levantar junto aos alunos como foram as suas aulas e experiências anteriores, para haver maior clareza de suas vivências e de como o professor deve planejar o trabalho. Outro ponto importante a ser considerado, nessa perspectiva de inclusão do aluno, é o trabalho com a cultura local, buscando localizar a origem de suas práticas, suas transformações e diferenciais com relação outras regiões. Por exemplo, a capoeira pode ser compreendida pela prática e pela leitura dessa modalidade de esporte, resgatando seu percurso histórico e as diferentes influências que a transformaram até o presente, trazendo-a para a sala de aula. Essa abordagem dos conteúdos é

adequada aos alunos jovens e adultos, pois seu interesse vai além da necessidade das práticas corporais, muito importantes em todas as faixas etárias, mas que, no entanto, não se esgotam somente no plano da vivência motora. Os alunos estão mais disponíveis a uma ampliação do olhar sobre essas práticas, no sentido de valorizar a expressão de sua cultura corporal de movimento. (FREIRE, 1997).

Considerando que muitos preconceitos e julgamentos pejorativos se formam desde muito cedo na estrutura cognitiva das crianças e adolescentes, o papel da escola se torna indispensável no sentido de propiciar a formação de uma consciência crítica que consiga perceber a realidade tal como ela é, desenvolva valores de respeito a todos os direitos do ser humano e se abra para práticas institucionais e pessoais coerentes com os direitos humanos. (CNE, 2012).

Ao lado do desenvolvimento da consciência crítica, a Educação em Direitos Humanos deverá estar voltada, também, para a formação ética e política. A formação ética se refere à preocupação de estabelecer comportamentos e atitudes que tenham por fundamento valores que respeitam a dignidade da pessoa como a liberdade, a igualdade, a justiça e a paz. (CNE, 2012).

A formação política diz respeito à emancipação e transformação dos sujeitos de direitos. Uma das preocupações urgentes diz respeito aos indivíduos que vivem à margem da sociedade no sentido de propiciar condições para a sua organização e participação na sociedade civil. Dessa forma, o PNDH – Plano Nacional dos Direitos Humanos define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os aspectos da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em nível cognitivo, social, cultural e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (PNDH, 2012, p. 499)

A contribuição de PAULO FREIRE para o campo do currículo foi tecida a partir da crítica à educação bancária e no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

Educar alguém implica lhe propor um caminho de aprendizagens, seja de forma menos organizada, na família e em outras instâncias, ou da maneira mais sistematizada que é o papel da escola. De maneira geral se tende a unir os conceitos de Aprendizagem e Educação, o que na realidade leva a um erro de concepção filosófica sério. Educação é um processo de aperfeiçoamento contínuo da pessoa que envolve valores e construção do caráter, organização da personalidade e inserção social. Trata-se de uma esfera muito ampla que na realidade contém, entre outras, a esfera da Aprendizagem. Aprendizagem é uma passagem da ausência de alguma capacidade, seja esta motora ou cognitiva, para a demonstração da posse desta mesma anteriormente inexistente. Assim, enquanto que na educação bancária o estudante é um “depósito” de conhecimento pré-estabelecido dentro de uma matriz curricular, na educação emancipatória as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

A evolução da autonomia do aluno de EJA, segundo FERRÁNDEZ (1999) na sua relação com o saber, ocorre a partir da ressignificação dos conteúdos vivenciados nas aulas das disciplinas. É importante que ele se aproprie de conhecimentos que lhe permitam administrar sua própria prática e que, ao mesmo tempo, tenha a oportunidade de rever valores já incorporados, que fomentem a crítica, o questionamento e, finalmente, o desejo de saber mais.

3.2. METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS NA EJA

Utilizar os recursos didáticos a fim de facilitar a aprendizagem é de suma importância em qualquer disciplina. Os professores das diversas áreas do conhecimento têm como incumbência tentar fazer com que seus alunos consigam se relacionar da melhor forma possível com o conteúdo, contextualizando com sua realidade vivenciada. Porém essa tarefa não é fácil, porque eles não têm sempre a sua disposição todos os tipos de recursos necessários para conseguirem demonstrar

a seus alunos toda a complexidade que temos tanto em relação à natureza quanto a sociedade.

FREIRE (1996) enfoca também que “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Para todo educador comprometido com o ensino e aprendizagem, as ideias de FREIRE valorizam e enriquecem sua prática educativa, e em especial a Educação de Jovens e Adultos se apercebe que seus ensinamentos são relevantes aos professores que atuam na EJA, devido ao perfil das turmas e as especificidades que este segmento de ensino se apresenta.

Os adultos já possuem uma bagagem de conhecimentos, têm experiências, o que não lhes permitem ser tratados como crianças. E é a partir delas, que formam o seu processo de aprendizagem, levando o professor a dar maior ênfase ao aluno do que a aula propriamente dita, o que na maioria das vezes está completamente fora da realidade. (KNOWLES, 1970).

No ensino médio, podemos perceber, durante a pesquisa, que alguns professores da escola conseguem fazer este tipo de trabalho, porém sofrem também com a falta de material para realizar algumas atividades. Os materiais didáticos, embora importantes, são meios, indispensáveis, para que os processos de ensino e de aprendizagem se realizem de forma atrativa, mas o material não pode ser considerado como o objetivo principal da atividade, ele é apenas um instrumento facilitador para que ela possa ocorrer de forma significativa, que pode e deve ser explorado. Ressaltamos nossa compreensão de que os materiais didáticos, embora importantes, são meios, indispensáveis, para que os processos de ensino e de aprendizagem se realizem.” Sabemos que os objetivos não se realizam sem os meios, porém são os objetivos que determinam os meios “(SCHMITZ, 1993).

Certamente, se os recursos didáticos fossem utilizados de forma mais expressiva durante o processo de ensino-aprendizagem, os alunos teriam outra concepção dos conteúdos, pois este processo poderia se tornar mais atrativo, porque somente a utilização do livro didático e do quadro negro não supre toda a carga visual que o ensino-aprendizagem da EJA necessita. Os materiais não são substitutos do professor e a aprendizagem do aluno depende da maneira como são usados e das orientações do professor para o máximo aproveitamento do recurso.

Nessa perspectiva, compete ao professor o planejamento da utilização dos recursos. Ao selecionar um material deve-se ter em vista os objetivos a serem alcançados. A palavra “planejamento”, em educação, apresenta diversos sentidos.

Envolve, por exemplo, a atividade reflexiva de uma equipe docente sobre como distribuir pelos dias do ano letivo as tarefas múltiplas nas quais alunos, professores e outros atores do cenário educacional devem buscar suas metas de aprendizagem e progressiva transformação. A mesma palavra, entretanto, envolve a ação especificamente do docente sobre como pode ser distribuída, pelas aulas prováveis do ano, os seus ensinamentos, as suas provas, as suas avaliações e as atividades, que abrigam diferentes competências e múltiplas habilidades.

Nesse contexto, a adoção de estratégias e de recursos de ensino torna-se fundamental. Assim, acreditamos que a utilização de materiais didáticos adequadamente pode tornar a aula mais dinâmica, menos cansativa e mais interessante.

Além disso, neste século de Revolução Tecnológica, em meio a tantas ferramentas inovadoras no campo da educação, tais como: a introdução da informática, o uso de multimídias, a interação via internet, etc., por sua vez tão importantes e em ascendência hoje, o professor ainda encontra muitas dificuldades em sala de aula, principalmente no que diz respeito à motivação dos alunos para a aprendizagem. (MONTIBELLER, 2003).

Nesse contexto, os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” (MOYLES, 2002, p.21)

Neste sentido, as palavras chave relativamente aos recursos são: a diversidade, a oportunidade e a autonomia, pois não existem recursos perfeitos, e pré-determinados de um modo rígido e formatado de um modo unidimensional, em função de um sistema uniforme e massificado.

Assim, FREIRE (1996) afirma que a Pedagogia da Libertação e a Pedagogia Crítica servem à organização curricular dando prioridade à autonomia, à democracia e ao respeito à subjetividade do indivíduo e, por conseguinte, às minorias, fazendo da escola o lugar onde se liberta.

A expressão flexibilização curricular, está presente nas políticas públicas educacionais, bem como, nos saberes e práticas a serem desenvolvidos na escola impregnada pelas necessidades de adequações do currículo para a efetivação da

inclusão educacional. Para falar sobre as flexibilizações e adequações necessárias possíveis no âmbito escolar Beyer afirma:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutritoras dos indesejados estigmas. (Beyer, 2006, p. 76).

Portanto, pode-se entender que a flexibilização, adaptação ou adequação como resposta educativa pela escola para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos revelam que esses tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessários, pois permitem que os alunos participem integralmente das oportunidades educacionais, favorecendo o ensino e aprendizagem dentro de uma programação tão normal quanto possível.

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000), a flexibilidade curricular da EJA deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. O currículo flexível proporciona um trabalho pedagógico inclusivo, dinâmico, inovador, que atende não só a diversidade humana, mas a identidade cultural local.

Flexibilizar o currículo, segundo GALLO, 1997, requer, que se repense essa lógica da fragmentação pela disciplinaridade, rumo à re-ligaçāo de partes curriculares entre si, e com o todo do currículo, bem como à reforma das mentalidades, tanto quanto de nosso modo de fazer educação, nossa práxis.

“O processo de disciplinarização pelo qual passa a construção da ciência moderna traz embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. Dividir o mundo em fragmentos cada vez menores é facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio” (GALLO, 1997, p. 118).

A EJA tem um admirável potencial, com a flexibilidade curricular seus profissionais devem ser conscientes da necessidade de mudanças em busca da diminuição da evasão provocada pela aplicação de conteúdos ocos de significado, etc. Considera-se que transformações nessa modalidade poderão desembocar em modificações na educação em geral e, assim, na sociedade em que vivemos.

3.3. O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA

Segundo, FREIRE (1996), na obra de “Pedagogia da Autonomia”, ele nos ensina a ensinar partindo do ser professor. Utiliza uma linguagem acessível e didaticamente para refletirmos sobre saberes necessários à prática educativa. Enfatiza que ensinar exige rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, crítica, estética e ética, risco, aceitação do novo e rejeição a descriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

A aprendizagem é um dos principais objetivos de toda prática educativa. Para ANTUNES (1999) “a aprendizagem se manifesta através de uma mudança de comportamento, com caráter de relativa permanência que não é atribuível simplesmente ao processo de maturação, mas ocorre quando o indivíduo interage com o meio ambiente”.

Segundo, BARCELOS, (2007) “Quando refletemos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações curriculares ou vice e versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que seja verbalizado pelo grupo com o qual estamos envolvidos”. Ou seja, necessitamos estar abertos (as) às diferentes compreensões de mundo que podem ser encontradas quando se trabalha com educação em geral e, em particular, com a Educação de Jovens e Adultos.

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir saberes específico. Ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência.

A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (BARCELOS, 2007, p.59).

A escola deve buscar educadores competentes nas suas ações, onde ele possa estar sempre mudando sua prática de ensino para o benefício de uma educação que venha trazer resultados positivos para população. (GADOTTI, 2003). Partindo deste princípio, percebe-se que a formação deve ser contínua, visto que nada é permanente. A formação do professor hoje é algo fundamental nos grandes desafios para uma construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas na escola.

Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagens, pois para que haja um bom desempenho no ensino é essencial que o educador esteja qualificado. Segundo GADOTTI (2006), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”.

Segundo BRUNEL (2011) se deve [...] construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica social, a fim de tornar possível o papel de mediador da educação no processo de transformação social. A concepção da mediação como possibilitadora da construção pessoal do conhecimento, deve trazer consigo algumas mudanças na ação do professor. Posturas não mediadoras precisam ser revistas, integradas e contextualizadas. Há que se promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente de ação pedagógica.

Para FREIRE (1986), afirma que ensinar necessita pesquisa, isso institui o professor não como reproduutor do conhecimento, mas sim em pesquisador com finalidade de criar em seus alunos um processo de educação continua além da escola e dentro da escola.

O autor também defende que o professor deve respeitar os saberes do educando, não desvalorizando saberes culturais ditos populares ou saberes da prática da labuta, pois para FREIRE (1986), toda prática exige conhecimento prévio, poder imaginativo anterior, ser pensado antes de praticado, onde todo ato do aluno é carregado de pura práxis no sentido marxista. Isso significa que o professor deve respeitar os saberes do aluno, pois pode aprender algo novo que não sabe, pois o conhecimento do aluno faz da realidade e da cultura do aluno.

Para que tenhamos êxito em nossas atividades profissionais, enumeramos habilidades que podem aprimorar nossas ações pedagógicas: boa comunicação, relacionamento interpessoal e liderança, isso possibilita o desenvolvimento de um fazer pedagógico coerente as necessidades desses educandos. “A escola deve buscar educadores competentes nas suas ações, onde ele possa estar sempre mudando sua prática de ensino para o benefício de uma educação que venha trazer resultados positivos para população.” (GADOTTI, 2002).

Como alertava PAULO FREIRE: "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, midiatisados pelo mundo" (FREIRE, 1985).

Quando se pensa na formação de um cidadão crítico, reflexivo e transformador, considera-se a necessidade de superar na EJA, o fato de ela ser vista apenas como treinamento ou qualificação para o mercado de trabalho. Acreditamos que o educador de EJA tem de ter um discernimento, um comprometimento e sensibilidade maior, em busca de uma prática educativa baseada no respeito aos saberes trazido pela realidade e experiência do educando, seus desejos e necessidades.

Assim, na EJA o papel do professor é promover com mais rotina a flexibilidade do currículo com o cotidiano do aluno, dentro dessa realidade se respeita as informações dos estudantes, onde os conhecimentos e saberes sejam vistos na perspectiva da provisoriação e reconstrução contínua e participativa dentro do processo ensino e aprendizagem na turma do 2º EJA – noite da EMEF Raimundo Ribeiro de Souza, na cidade de Tucuruí-Pará-Brasil.

3.4. O CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA ESCOLA

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um *sistema único de educação básica*. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E o art. 22 estabelece os fins da educação básica, segundo BRASIL (1996).

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A idéia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e seqüencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os

diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior já posta no art. 205 da CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988, p.128).

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

Mas o art. 22 da LDB, segundo BRASIL (1996), a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores.

Falar sobre currículo é tratar de questões referentes ao que se ensina na escola. Nesse contexto o currículo multicultural implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero etc. dos alunos e valorizando em suas especificidades (MOREIRA e CANDAU, 1997). Tal proposta apresenta como funcional para a EJA.

Um currículo que esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula. Inspirando no pensamento de COMÊNIO (1992), ao defender uma educação que pretende ensinar tudo a todos, fazemos algumas indagações: Que conhecimentos comuns são tidos como fundamentais para todo aluno da EJA? Que direitos de aprendizagem devem ser garantidos pela escola de EJA?

A nossa experiência docente indica que não é possível nem positivo fazer uma definição fechada e universal sobre o que o aluno da EJA deva aprender. As propostas curriculares para EJA tratam de uma base comum nacional e uma parte diversificada, assim como para o ensino médio. Mas o currículo deve buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela inserir de forma mais consciente e participativa. O objetivo é aprimorar as concepções dos alunos sobre si mesmo, sua participação na e sobre a sociedade e integrar progressivamente (BRASIL, 2001).

As críticas ao pedagogismo, às crenças ingênuas nas capacidades da educação e da escola para operarem mudanças políticas e socioculturais, nunca o impediram de reconhecer as enormes potencialidades da educação e da escola: "Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode", como escreveu em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996 a, p. 126) ou, ainda com maior clareza:

Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo. (FREIRE, 2000 a, p. 91-92).

Isto significa que a democratização da educação não constitui um problema ou finalidade apenas educativo ou técnico-pedagógico, mas sim, uma meta política, cultural e social onde todos os segmentos da sociedade estão interligados, desde o educacional ao jurídico, do civil ao militar, enfim estamos cotidianamente num processo de construção da democratização da educação. No caso das organizações educativas escolares se, para FREIRE (1997), a "mudança da cara da escola" não pode, por definição, vir a ser realizada sem (e muito menos contra) a escola, fica claro que ela é igualmente inatingível exclusivamente a partir da sua iniciativa. A repolitização democrática da escola, enquanto arena política e cultural exige o reconhecimento e a aceitação da diversidade de atores participantes, de interesses e de rationalidades em presença, de objetivos contraditórios, de projetos educativos distintos, de culturas e subculturas, etc (FREIRE, 1997). Exige ainda a compreensão do caráter político da educação, isto é, daquilo que FREIRE (1997) designa por "politicedade da educação", e que vem a ser a sua defesa do caráter indissociável de educação e política e a sua rejeição da neutralidade política e axiológica da educação, ou seja, valorizar a educação de jovens e adultos em sua especificidade – faixa etária, cultura, habilidades e outras.

O que nos parece evidente é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. Identificamos ser acertado para o trabalho com a EJA que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de

saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplam análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos.

Para a elaboração de um currículo fundado na realidade social e pautado na capacidade de dialogar com os sujeitos educativos e com seus saberes, é necessária uma ação de natureza coletiva que envolva o diálogo entre os membros da comunidade escolar. Tal diálogo deve ser norteado por intenções educativas dos professores, gestores, pais e alunos. (MURTA, 2004) FERRAÇO (2008), ao abordar o tema currículo escolar, apresenta a ideia de que o currículo se constrói no movimento híbrido entre o que é proposto oficialmente para o aluno e a prática docente, envolvendo assim a questão prescritiva das orientações legais e as subjetividades do fazer docente. Portanto, o currículo da escola não é a representação dos documentos oficiais nem tampouco uma decisão pessoal de educador, ou seja, características de um currículo emancipatório.

Nesse contexto, o currículo, aparentemente, apresenta como algo harmonioso. Porém, isso fica apenas no mundo das aparências, uma vez que o currículo é resultante dos conflitos, de interesses de quem o define; de encontros e confrontos culturais. Um exemplo disso é a intensa discussão do currículo na EJA sobre o antagonismo entre a formação do aluno para o mercado de trabalho ou a formação geral inerente ao processo educativo escolar para os alunos da EJA (SOARES, 2005). Essas e outras discussões compõem a trama de configuração do currículo na EJA.

A aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma necessidade e como condição para o integral exercício da cidadania. Desse modo, a EJA se inscreve como concepção de educação emancipadora e permanente (BRASIL, 2000), que assume uma relevante função para formação da pessoa jovem e adulta e supera o tradicional caráter compensatório que historicamente a EJA assumiu no Brasil. Assim, a aprendizagem para a EJA se coloca como uma questão no campo dos direitos pessoais e sociais. Direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art.22, ao estabelecer que a educação “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fundamentação para pesquisa em foco, a qual parte desse contexto para reforçar a importância das práticas pedagógicas docentes a fim de

estabelecer a gestão flexível do currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na EEEM Ribeiro de Souza, na cidade de Tucuruí-Pará.

Para FREIRE (2006), a educação é um processo de humanização, de inserção e de transformação do mundo, que ocorre em diversos contextos sociais, entre os quais se destaca a escola que, em termos institucionais e temporais, tem funções sociais específicas, que se materializam na concretização das práticas e do currículo, ambos compreendidos e organizados para essa instituição.

Neste contexto, o conceito de prática docente é entendido por SOUZA (2007) como uma ação que integra a prática pedagógica. Circunscreve-a ação do professor na sala de aula, uma ação referenciada por conhecimentos plurais, que o professor organiza e reorganiza na base da autonomia que lhe é consignada. No fundo, um trabalho coerente com os princípios da EJA, demonstrando efetivamente preocupação com a sua atuação para o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens e adultos. Para FREIRE (2003), uma prática humanizadora que visa o sujeito histórico e social contribuirá para uma atuação mais adequada, mais amorosa e respeitosa.

Tal como propõe NÓVOA (1992, p. 24), “não devemos confundir formar e formar-se”. Na dialética da prática, ser professor é mais do que ensinar fórmulas e técnicas prontas e acabadas, é educar numa e para uma perspectiva crítica, pensante e mais humanizadora.

Corroborando com este pensamento, FREIRE (2003, p. 22) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Cabe ao professor criá-las através de uma prática docente construtiva e crítica, onde os sujeitos se apropriem de instrumentos que lhes dêem condições de se situar no mundo como sujeitos ativos, plurais e criativos, dotados de valores e crenças.

De fato, a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, destacando-se nesse processo o papel do professor. Como afirma MORGADO (2012, p. 393),

Uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autônomas de aprendizagens, o que só é possível se lhes proporcionarem a integração de campos de conhecimento e experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. (...) Propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo, é o grande desafio da escola atual.

O educador ou a educadora engajado na causa da escola pública não abandona a esperança na possibilidade de mudanças que contemplem a inclusão e a cidadania universal tendo a educação como protagonista. Daí porque é importante embarcar na esteira das atuais políticas educacionais para pensar a escola pública como espaço privilegiado, onde, mesmo que seja por conta da obrigatoriedade imposta pela legislação, todas as crianças e jovens brasileiros irão buscar conhecimento e formação. (FREIRE, 2003).

É nesta perspectiva que defendemos um currículo para os estudantes da EJA no Brasil. Entendemos que a teorização crítica atua como fundamento ético, político e cultural de um discurso de possibilidades para a escola e que o currículo materializado a partir dela se configura como “esfera pública democrática”, segundo GIROUX (1987).

Nesse aspecto, a escola e o currículo são vistos como espaços/tempos para jovens e adultos como sujeitos que devem participar na discussão e na compreensão das questões sociais, o que só é possível a partir das habilidades desenvolvidas e do domínio de conhecimentos que lhes permitam assumir novas posturas e um novo *status* dentro da sociedade. (LOPES & MACEDO, 2005).

O currículo é um campo intelectual, ou seja, uns espaços onde diferentes atores sociais, portadores de determinados conhecimentos e detentores de um dado capital cultural, legitimam os seus saberes e ideologias acerca de determinadas concepções, entre elas, a organização curricular materializada na prática pedagógica e na prática docente. (LOPES & MACEDO, 2005).

Sob essa ótica, LOPES & MACEDO (2005, p. 17-18) afirmam que o currículo se configura como “um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir de diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas”.

É certo que o currículo é um campo de produção de conhecimento, um campo de luta para a (re)produção e/ou afirmação de determinadas práticas de poder, com implicações políticas e pedagógicas negativas para a educação dos grupos menos favorecidos. No entanto, pode ser organizado e planejado de modo a produzir uma prática docente humanizadora para os estudantes da EJA NA Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Ribeiro de Souza, na cidade de Tucuruí-Pará.

Para PACHECO (2005, p. 51), “o currículo real é o que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”. Trata-se, então, do currículo que acontece na prática pedagógica, no cotidiano da escola, especificamente no decurso da prática docente. A escola enquanto instituição formal educa e socializa através da organização e concretização das práticas curriculares, que se dão pelas formas, conteúdos e saberes selecionados e ofertados aos estudantes.

No campo das possibilidades, da luta, do debate e da superação do racionalismo técnico, a construção de um currículo emancipatório, como projeta de formação social, permitirá aos estudantes da EJA um novo *status* na perspectiva do direito social, político e cultural. De fato, um currículo não prescritivo, mas como sugere PACHECO (2005, p. 33), um currículo construído como “um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais”.

É nesta ordem de ideias que consideramos que as políticas curriculares devem viabilizar a construção de um currículo que atenda a esses princípios e intencionalidades, fundamentais para a escola pública e para os sujeitos que nela estão inseridos. Em síntese, a política curricular, enquanto espaço de construção de textos, debates e análises, deverá contribuir para ressignificação e reconstrução do currículo tradicional, permitindo assim a concretização de um projeto formativo inclusivo, crítico e emancipatório, para os estudantes que frequentam a EJA no ensino médio de Tucuruí-Pará.

Até aqui procuramos estudar os conceitos estruturantes da nossa investigação (gestão flexível de currículo, currículo emancipatório, EJA...), pretendendo dar resposta às nossas principais questões de pesquisa: Como pode uma modalidade de gestão centrada na construção de um currículo emancipatório contribuir para a mudança das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos? e Qual a importância para o processo ensino e aprendizagem da EJA de uma gestão flexível de um currículo emancipatório para esta modalidade de ensino?. Mostrando as hipóteses de investigação, na qual, Partindo da premissa que o domínio da competência das diversas áreas do conhecimento, constitui uma referência para aferir o nível cultural e educacional das sociedades em geral e de cada indivíduo em particular, torna-se necessário considerar como hipótese central a abordagem do tema, a construção de um currículo emancipatório na Educação de

Jovens e Adultos com propostas pedagógicas visando à participação ativa dos alunos e o respeito inexorável à cultura dos participantes desta modalidade de ensino, através da formulação das seguintes sub-hipóteses, a saber. Sub-hipótese 1 (H1) – A Gestão escolar está amparada legalmente para implantar uma gestão flexível curricular. Sub-hipótese 2 (H2) – A Coordenação pedagógica, em concordância com o Conselho Escolar, Gestão Escolar, Corpo Docente podem organizar uma proposta diferenciada para atender a EJA, com uma gestão flexível do currículo, uma vez que a clientela é formada por cidadãos adultos e com uma faixa etária de adultos para idosos. Sub-hipótese 3 (H3) - As recomendações do novas práticas de ensino da EJA, no âmbito da reorganização da gestão escolar, não iria desmerecer a matriz curricular determinada pelo MEC, mas sim, promover mais dinamismo, respeito às particularidades da EJA e, tornar a escola com elementos apropriados para atender às peculiaridades típicas do processo ensino e aprendizagem. As bases teóricas da investigação em curso foram alicerçadas em alguns autores fundamentais (PAULO FREIRE (2011), MOACIR GADOTTI (2008), HENRY GIROUX (1986), complementado pelas contribuições de CELSO ANTUNES (1999) e HARGREAVES (1998) no campo das características e formação vincular). Além disso, os estudos dos autores como HELOISA LUCK (2008) e MARCONI (2011), entre outros os ajudaram a construir a nossa interpretação do problema em causa. Nos próximos capítulos iremos procurar realizar inferências fundamentadas nos dados recolhidos na pesquisa qualitativa, com um estudo de caso da turma do 2º EJA-1 – noite da Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Ribeiro de Souza, na cidade de Tucuruí-Pará em que se recorre a métodos mistos para encontrar evidências que vão ao encontro das nossas principais preocupações investigativas.

CAPÍTULO 04

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A metodologia adotada tem raízes nas pesquisas de caráter qualitativa, sendo predominantemente qualitativa, que, segundo GIL (2010, p. 8) é aquela que “visa abordar o mundo ‘lá fora’ [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras diferentes”. Também poderá ter um direcionamento quantitativo, pois algumas vezes as informações obtidas não são vistas diretamente e com isso torna-se necessário um tratamento quantitativo desses dados.

Como argumenta MARTINS (2013, p. 73) “o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adéquam à sua questão de pesquisa”.

Em relação à pesquisa qualitativa, MARCONI E LAKATOS (2011, p. 272) indica as seguintes características:

- a) ter ambiente natural como fonte direta de dados;
- b) ser descritiva;
- c) analisar intuitivamente os dados;
- d) preocupar-se com o processo e não só com os resultados e o produto;
- e) enfatizar o significado.

Segundo MARTINS (2013, p. 52) a descrição é fator de “importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa”.

Os instrumentos utilizados foram: entrevista, questionários, observação, registros dos diálogos e depoimentos espontâneos dos motoristas e cobradores.

Para MOREIRA (2011, p. 73) a pesquisa científica pode ser qualitativa ou quantitativa, pois segundo os dois autores: “A maior distinção feita entre esses dois tipos de métodos é que a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.

A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações

de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. Ambas podem ser usadas no mesmo estudo".

Segundo SAMPIERI, COLLADO E LUCIO (2006) existem outra diferença entre esses dois enfoques. O método qualitativo baseia-se na indução, é interpretativo e expansivo, não tendo a preocupação em mensurar os fenômenos estudados e nem generalizar os resultados, utiliza coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação, enquanto que o método quantitativo fundamenta-se no método dedutivo-lógico, se utilizando de análises estatísticas para generalizar os resultados, é reducionista, usa coleta de dados para testar hipóteses com base na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões de comportamento.

Neste trabalho de pesquisa será usado o método qualitativo e quantitativo, pois além do tratamento estatístico que será realizado com os dados coletados, serão observados os conceitos e juízos dos sujeitos envolvidos acerca dos atributos das variáveis pesquisadas, levantadas por meio de questionários e entrevistas. SAMPIERI, COLLADO E LUCIO (2006) afirmam que a conexão entre esses dois métodos chama-se misto ou multimodal e destacam que:

[...] nenhum enfoque é intrinsecamente melhor que o outro. Ambos podem ser mesclados e incluídos no mesmo estudo, o que, longe de empobrecer a investigação, a enriquece; são visões complementares. (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2006, p. 20)

A pesquisa de quali-quantitativa, segundo SAMPIERI, COLLADO E LUCIO (2006) apresenta as seguintes vantagens:

- 1 – Representa uma compensação em relação aos pontos falhos das duas abordagens isoladas;
- 2 – Promove uma maior abrangência em relação às duas abordagens isoladas;
- 3 – Responde a determinados fatos que não são respondidos pelas abordagens isoladas;
- 4 – Promove uma maior colaboração entre os pesquisadores, superando crenças contraditórias entre pesquisadores qualitativos e quantitativos;
- 5 – Encorajam pontos de vista múltiplos, superiores às análises feitas de forma isolada;

6 – Tem um sentido pragmático maior, pois dá liberdade ao pesquisador para usar um maior número de métodos para solucionar o problema da pesquisa.

Dessa forma a abordagem dessa pesquisa será quali e quantitativamente e utilizados ambos o método misto em grande parte do processo de investigação. Na primeira fase, o diagnóstico, objetivando confirmar o problema levantado e na fase de validação da proposta, com a finalidade de verificar o alcance do objetivo geral, serão aplicados: entrevistas, questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas, cujos resultados serão tratados quali e quantitativamente.

4.2. O ESTUDO DE CASO

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências. Dessas afirmações podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. (MARCONI & LAKATOS, 2010).

Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, como maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI & LAKATOS, 2010).

Dentro do método científico pode-se optar por abordagens quantitativas ou qualitativas, embora haja autores que discordem desta dicotomia (GOODE e HATT, citados por OLIVEIRA, 1999). A abordagem quantitativa preocupa-se com quantificação dedada, utilizando para isto recursos e técnicas estatísticas; é muito utilizada em pesquisas descritivas onde se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis ou em pesquisas conclusivas, onde se buscam relações de causalidade entre eventos (OLIVEIRA, 1999).

A abordagem qualitativa tem sido freqüentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais. Esta abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (DENZIN e LINCOLN, 2000).

O Método do Estudo de Caso enquadra-se como uma abordagem qualitativa e é freqüentemente utilizado para coleta de dados na área de estudos

organizacionais, apesar das críticas que ao mesmo se faz, considerando-se que não tenha objetividade e rigor suficientes para se configurar enquanto um método de investigação científica (críticas inerentes aos métodos qualitativos, conforme já exposto). Os preconceitos existentes em relação ao Método do Estudo de Caso são externalizados em afirmativas como: os dados podem ser facilmente distorcidos ao bel prazer do pesquisador, para ilustrar questões de maneira mais efetiva; os estudos de caso não fornecem base para generalizações científicas; a afirmação de que estudos de caso demoram muito e acabam gerando inclusão de documentos e relatórios que não permitem objetividade para análise dos dados. Para se discutir o Método do Estudo de Caso três aspectos devem ser considerados: a natureza da experiência, enquanto fenômeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método.

Quanto à profundidade ou natureza da experiência, para FACHI (2001) o que é condenado no método é justamente o aspecto mais interessante de sua natureza: ele está epistemologicamente em harmonia com a experiência daqueles que com ele estão envolvidos e, portanto, para essas pessoas constitui-se numa base natural para generalização. Isto é especialmente importante na área de ciências sociais onde os estudos estão fundamentados na relação entre a profundidade e tipo da experiência vivida, a expressão desta experiência e a compreensão da mesma.

Quanto ao tipo de conhecimento que se pretende adquirir, segundo FACHI (2001, p. 433), apresenta a diferença entre explanação e compreensão de um fenômeno. No Método do Estudo de Caso a ênfase está na compreensão, fundamentada basicamente no conhecimento tácito que, segundo o autor, tem uma forte ligação com intencionalidade, o que não ocorre quando o objetivo é meramente explanação, baseada no conhecimento proposicional. Assim, quando a explanação, ou a busca de um conhecimento proposicional, seja a “alma” de um estudo, o estudo de caso pode ser uma desvantagem, mas quando o objetivo é a compreensão, ampliação da experiência, a desvantagem desaparece.

Esta pesquisa é pautada no estudo de caso da turma da turma 2º EJA-1 (noite), tendo como objetivo avaliar a importância da construção de um currículo emancipatório na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio numa escola pública.

Figura 1 - Foto da EEEM Ribeiro de Souza – novembro de 2015.



Fonte: Os autores.

4.2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

A investigação desenvolveu-se na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, na cidade de Tucuruí, Estado do Pará para atender a crescente demanda anual de alunos migrantes em função da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

A escola Raimundo Ribeiro de Souza foi assim denominada para homenagear um ilustre representante político que muito contribuiu para o desenvolvimento de Tucuruí e região. Ela foi construída com a aplicação dos recursos do salário educação pelo governo do Estado do Pará. Inaugurada em março de 1978 iniciou suas atividades escolares com ensino de 1^a a 4^a série do 1º grau. Em 1979 a escola ampliou seu atendimento ofertando o ensino de 1^a a 8^a série e o supletivo de 1º Grau (1^a e 2^a Etapa).

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, em 20 de dezembro de 1996 e a municipalização do ensino fundamental de 1^a a 8^a série no município de Tucuruí, passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Médio Dep. Raimundo Ribeiro de Souza. Dessa forma, passou a atender no ano seguinte apenas o nível de Ensino Médio, com os seguintes cursos: Magistério, Contabilidade e Educação Geral nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Físicas e Ciências Biológicas.

A partir de 1998, aumentou a procura por vagas nas escolas de nível médio em função da instalação do Pólo e Núcleo das Universidades Federal e Estadual. Em 1999, os cursos ofertados pela escola Ribeiro de Souza foram autorizados pelo

Conselho Estadual de Educação – CEE, com os respectivos números de resoluções: Contabilidade e Magistério nº 801/99 e Educação Geral nº 802/99 de 22/10/1999.

No decorrer do mesmo ano o curso de Contabilidade teve seu último ano de funcionamento, devido à reformulação do 2º grau pela Lei 9394/96 que fez a separação da Educação Geral e o Ensino Profissionalizante no Ensino Médio. Do mesmo modo o curso de Magistério funcionou até o ano letivo de 2000 devido à orientação da mesma Lei que recomendava que a partir de 2007 todos os educadores deveriam adquirir sua formação de Magistério através de curso Superior nas Universidades ou Institutos Superiores.

Atualmente a escola oferta o Ensino Médio na Modalidade Educação Geral e Educação de Jovens e Adultos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Há ainda turmas em dois anexos funcionando somente no turno noturno nas escolas de Ensino Fundamental Dulcimar Brito e Plácido de Castro.

Este estudo de caso foi realizado com a turma do 2º EJA-1, turno da noite visando novas práticas pedagógicas direcionadas a um currículo emancipatório em virtude do estudo da EJA, andragogia (KNOWLES, 1970), oportuniza para os jovens e adultos que se permitem aprender a aprender, compartilhar ativamente e pessoalmente de sua própria formação e identidade com intervenção e hábitos nas suas rotinas e programações, bem como nas realizações e evoluções de suas atividades educativas, em condições de igualdade e inclusão com seus companheiros participantes e com seus professores.

Durante o processo ensino e aprendizagem, ao longo do ano letivo de 2015 a viabilidade da construção do currículo emancipatório se fortaleceu quando o gestor escolar, as duas técnicas pedagógicas e os 10 (dez) professores das demais disciplinas da matriz curricular, participaram diretamente das ações metodológicas descritas, fortalecendo uma gestão flexível, respeitando a LDB, os PCN's e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

4.3. AS TÉCNICAS E OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para além do estudo da problemática através pesquisa bibliográfica, recorre-se à observação participante, com anotações de observações no diário de campo das atitudes dos docentes, corpo técnico e administrativo e, discentes da EJA durante as investigações. Além disso, foi definido um modelo para análise e avaliação dos resultados com intuito de interpretar os dados recolhidos de forma a melhorar o desenvolvimento da pesquisa na Educação de Jovens e Adultos.

Considerando a natureza das informações pretendidas, optou-se pelo procedimento da entrevista semiestruturada, focalizando os seguintes objetivos:

- Diagnosticar as necessidades e potencialidades dos alunos na turma do 2º EJA 1 – noite;

- Objetivando avaliar como as práticas pedagógicas podem contribuir para construção de um currículo emancipatório, analizando o grau de articulação dessas práticas com a gestão curricular implementada pela turma 2º EJA-1 (noite), aplicou-se aos vinte e cinco alunos regularmente matriculados, a uma pedagoga, aos dez professores e ao gestor escolar um questionário semiestruturado (Apêndices 1, 2, 3 e 4), do quadro efetivo da instituição que atendem à turma, representando uma participação de 100 %;

- Identificar as estratégias, técnicas e instrumentos facilitadores para a aprendizagem dos conteúdos de educação física e a formação do cidadão por meio de um currículo flexível e adequado aos contextos de vida dos cidadãos que estão regulamente matriculados na instituição de ensino.

O primeiro procedimento utilizado foi analisar o processo ensino e aprendizagem da turma do 1º EJA-1 (noite) ano anterior (2014), a fim de promover uma verificação das justificativas de não alcançar os objetivos propostos no planejamento e, refletir sobre a possibilidade de reduzir a evasão escolar por parte desta categoria escolar, os jovens e adultos.

No segundo momento, realizando estudo dos autores citados na pesquisa, em virtude da formação profissional da pesquisadora (Formada em Educação Física pela UEPA – Universidade Estadual do Pará) formatou um projeto para determinar as contribuições de um currículo flexível emancipatório à turma com objetivo de tê-lo como recurso facilitador e sensibilizador no processo ensino e aprendizagem do ensino da disciplina dos alunos do 2º EJA-1 (noite) no ano de 2015, com foco na educação do cidadão crítico, solidário e autônomo e uma gestão flexível do currículo da EJA.

A coleta das informações necessárias para atender aos objetivos da pesquisa se deu de duas maneiras, no decorrer do ano letivo de 2015. Inicialmente, por via de questionário semiestruturado, com os devidos termos de consentimentos, entregue em sala de aula aos alunos e, posteriormente, aos demais profissionais, para ratificar pessoalmente a veracidade das respostas das estratégias que foram usadas durante as aulas de educação física.

Foi estipulado um prazo de três dias para o recebimento do questionário, para que, assim, o sujeito que livremente se dispôs a participar da pesquisa pudesse devolver o questionário semiestruturado respondido. Foi feita uma leitura do questionário para cada turma e profissionais da escola e, logo depois, efetuada a distribuição, entre os presentes, do questionário impresso.

4.4. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Esta análise trás uma ideia ampla sobre o prover de informações relativas à atuação dos alunos do 2º EJA-1 (noite) sobre vínculos afetivos presentes entre educador, alunos e escola, com o propósito de fornecer elementos de reflexão para promover o ensino e aprendizagem dos conteúdos de educação física com práticas pedagógicas direcionadas a um currículo emancipatório na EJA. Foi investigada a conceituação do fenômeno e como vivenciam essa experiência no processo ensino e aprendizagem dos conteúdos das disciplinas no ano letivo de 2015, usou-se a pesquisa exploratória, realizando a avaliação da matriz curricular da EJA no ensino médio; seguindo da pesquisa descritiva, quando foram observados e anotados os assuntos desenvolvidos com os alunos da EJA, respeitando a matriz curricular, sem interferência; foi realizada a pesquisa explicativa caracterizado pelo método experimental, ou seja, quando foi realizado um currículo emancipatório flexível levando em consideração a cultura e o contexto vivido pelos alunos no momento das aulas, na cidade de Tucuruí-Pará no ano de 2015. Esta técnica favoreceu a viabilidade do estudo de caso da turma do 2º EJA (noite) da EEEM Ribeiro de Souza que considera legítima a construção de um currículo emancipatório pêra esta modalidade de ensino.

Os dados colhidos através de questionários e documentos normativos da escola foram objeto de análise individual e comparativa dos resultados, os quais foram agrupados em temas, levando-se em consideração pontos comuns e pontos de divergência, nos diversos pensamentos. Nesse aspecto, atendendo ao que propõe SOUZA (1994), procurou-se identificar temas que se repetem, nas diferentes entrevistas, bem como se procurou verificar se era possível fazer generalizações baseadas na experiência comum dos participantes para o estabelecimento de categorias mais amplas e, portanto, mais abstratas.

O foco foi colocado no pensamento dos participantes e em sua ampliação perante as intervenções. À reflexão contínua sobre os dados, foram interpondo-se novas reflexões, num processo construtivo.

A análise individual das entrevistas foi realizada com o fim de levantar temas que pudessem destacar o pensamento dos participantes e sua ampliação. A partir das várias leituras das entrevistas, viabilizou-se o encontro de pontos comuns e pontos divergentes, da maneira como são expressos os pensamentos, da forma como é relatada a experiência dos participantes, de como essa experiência é relacionada à história de vida e qual a função dos diversos comportamentos diante do problema. Por exemplo, quando o aluno (a) da Turma do 2º EJA (noite) afirma a importância de ter sua vivência do dia a dia contextualizada com conteúdo do currículo ratifica o relato da pedagoga e professores sobre a importância em coordenar os conteúdos buscando integrar de forma legítima a vivência do estudante x currículo resultando no processo ensino e aprendizado mais dinâmicoa e motivador. A participação do gestor administrativo da escola foi fundamental por compreender que as práticas pedagógicas concomitantes com um currículo emancipatório, vai ser crucial para a diminuição da evasão escolar e a construção de uma educação cidadão, de respeito aos direitos humanos e da criança e do adolescente, de acordo com a legislação brasileira em vigor.

Na análise comparativa, tomando-se como ponto de partida o tema identificado nas análises individuais procede a uma reorganização das matérias, visando ao estabelecimento de relações entre elas. Para facilitação do procedimento de análise e de interpretação de temas centrais, os dados extraídos foram demonstrados por meio de gráficos.

A análise e a discussão dos resultados foram articuladas a partir da construção e da comparação das análises individuais. Exceto, das entrevistas, foram sendo intercalados, com o objetivo de integrar a discussão, facilitando a compreensão do fenômeno investigado. Dados semelhantes foram agrupados, favorecendo a formulação de conceitos teóricos e de categorias de análise.

Fez-se uma breve consideração sobre os participantes, para favorecer a compreensão de sua assimilação diante das estratégias usadas nas aulas de das diversas disciplinas.

CAPÍTULO 05

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise dos documentos institucionais, consistente no estudo das práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório na educação de Jovens e Adulto e informe das ações desenvolvidas na escola, foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, com a participação do gestor escolar e equipe técnica pedagógica. A turma do 2º EJA-1 (noite), todos adultos, foi eleita para participar da pesquisa, ofereceram disposição para uma nova metodologia nas aulas de educação física, usando um currículo emancipatório, com foco na educação do cidadão crítico, solidário e autônomo. Os conteúdos do ensino de educação física da matriz curricular estão presentes em todas as estratégias, técnicas e instrumentos para promover a aprendizagem pelos estudantes foco desta análise.

Com a autorização para que o Educador de Educação Física, pudesse dar suporte pedagógico aos alunos da turma do 2º EJA-1 (noite) da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza através de estratégias metodológicas usando vários recursos didáticos, a fim de direcionar um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos à gestão escolar, resultando num novo paradigma às aulas das diversas áreas do conhecimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos que primam por uma valorização na melhoria da sua convivência familiar, social, econômica, cultural, profissional e política na sociedade.

Partindo do delineamento metodológico apresentado e objetivando confirmar o problema de aprendizagem e alcançar o objetivo geral proposto, iniciou-se a análise das práticas pedagógicas docentes dos educadores da EEEM Ribeiro de Souza na turma de educação de jovens e adultos durante o ano letivo de 2015, bem como a aplicação de instrumentos para coleta de dados com os estudantes da turma 2º EJA-01 (noite).

Aos alunos foram aplicados questionários semiestruturados a fim de constatar suas concepções sobre a avaliação das práticas pedagógicas, avaliação do grau de articulação dessas práticas com a gestão curricular estabelecida pela escola, avaliação da gestão do currículo flexível e adequada aos contextos de vida dos cidadãos matriculados na instituição de ensino e, análise dessas práticas

pedagógicas para construção de um currículo emancipatório para o EJA. Os resultados coletados por esses instrumentos de investigação foram analisados e sintetizados, na busca da compreensão do objeto de estudo.

Observa-se que (THIOLLENT, 2011) fala de uma educação que procura a ressignificação de um trabalho pedagógico, objetivando uma articulação entre equipe técnica, professor e aluno, entre ensino e aprendizagem como uma ponte de ligação entre a teoria e a prática. Assim, a pedagoga, os professores e o gestor escolar da turma 2º EJA-1 (noite) colaboraram com a pesquisa respondendo ao questionário semiestruturado. Os resultados foram analisados e sintetizados como suporte para compreensão do objeto de estudo.

Tabela 1 - Ferramenta de coleta de dados

	SUJEITO	FERRAMENTA
GRUPO 1	Pedagoga	Entrevista/Questionário
GRUPO 2	Professores	Entrevista/Questionário
GRUPO 3	Gestor Escolar	Entrevista/Questionário
GRUPO 4	Alunos do 2ºEJA-01	Questionário

Fonte: Elaboração própria – novembro de 2015

As amostras foram constituídas de:

Estudantes: Regularmente matriculados na turma do 2º EJA-1 (noite) do Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos, Cidade de Tucuruí, Estado do Pará, totalizando 25 alunos.

Professores: Do quadro docente efetivo da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza que ministram aulas na turma do 2º EJA-1, ensino médio.

Pedagoga: Uma pedagoga que assessorava o processo pedagógico do Ensino Médio da Educação Geral e Educação de Jovens e Adultos no horário da noite na EEEM Raimundo Ribeiro de Souza.

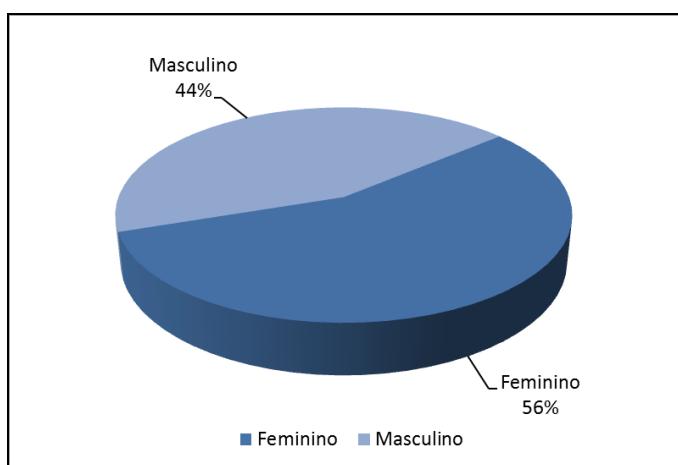
Gestor Escolar: Administrador Escolar que desenvolve suas atividades nos três horários de funcionamento da escola.

Após a transcrição dos resultados obtidos no questionário semiestruturado, separaram-se por temas as respostas obtidas. O discurso em relatos também foi

separado de acordo com os temas que originaram as questões do roteiro. Formou-se a grelha de análise na qual foram divididos os temas utilizados para análise, comentários discussão dos dados obtidos por meio do questionário semiestruturado com os participantes da pesquisa, alunos, pedagoga, gestor escolar e dez professores da EEEM Raimundo Ribeiro de Souza, na turma do 2º EJA-1 (noite).

5.1. O PERFIL DO ALUNO

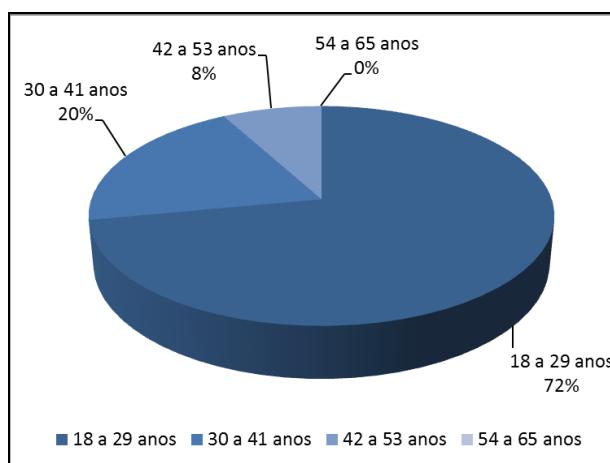
Gráfico 1 - Caracterização por sexo.



Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

De acordo com a análise do Perfil do Estudante, quanto ao sexo dos alunos matriculados no 2º EJA-1 (Noite) da EEEM Ribeiro de Souza, é visível a presença feminina nas aulas, 56 % são mulheres e 44 % são homens. Notadamente a mulher está se dirigindo para melhorar sua formação educacional neste século XXI. (1).

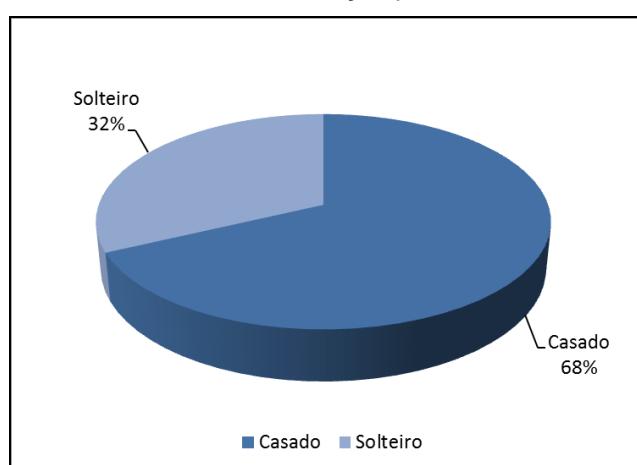
Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes.



Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Diante de tal análise identificou-se que os participantes da pesquisa estão distribuídos dessa forma: de 18 a 29 anos são 72 %; de 30 a 41 anos são 20 % e de 02 a 53 anos são 8 %. Isso representa uma justificativa excelente da importância em desenvolver um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos para evolução de conhecimentos dos mesmos ao longo do ano letivo em que estão na 2º EJA-1 do ensino médio. (Gráfico 2)

Gráfico 3 - Caracterização por estado civil.

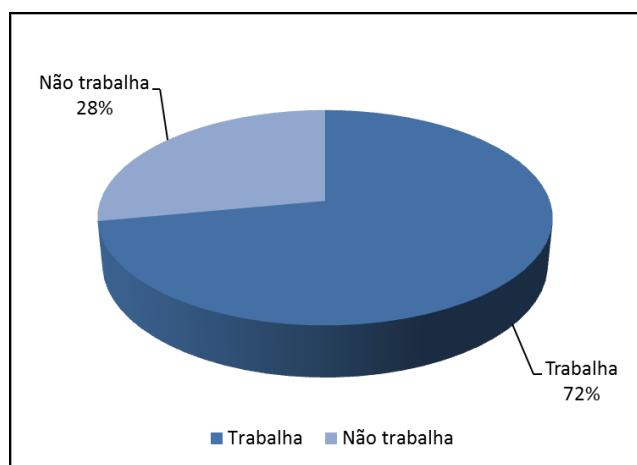


Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Na análise das respostas desse resultado, são casados 68 % e 32 % estão solteiros. Reporta-nos para a importância nas aulas de educação física, que envolve os participantes em reflexões e socialização de vivências sociais, e, analisar a importância do amor próprio de cada participante do núcleo familiar. (Gráfico 3).

5.2. VIDA PROFISSIONAL ATIVA

Gráfico 4 - Demanda de estudantes que trabalham.



Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

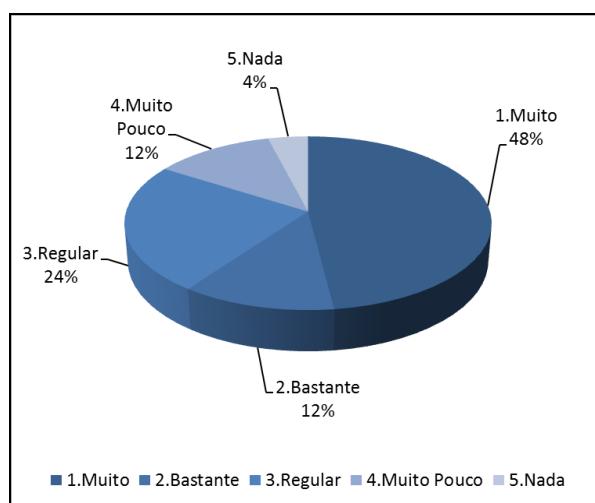
Na turma do 2º EJA-1 (noite) 72 % estão trabalhando e 28 % não trabalham. Sentem-se satisfeitos em participar ativamente das aulas ministradas semanalmente de educação física. (Gráfico 4).

No contexto educacional é uma possibilidade do professor repensar e estruturar seu trabalho pedagógico e a gestão escolar juntamente com todo o corpo discente e os membros do setor pedagógico, organizar suas metodologias e realizar um trabalho pedagógico mais significativo e de qualidade visando, através de um currículo emancipatório à formação do cidadão voltado para o mercado de trabalho, com parâmetros de seu cotidiano no processo ensino e aprendizagem.

Não é tarefa fácil lidar com o outro, porém, se cada cidadão entender sua parte na construção de um bem comum, de um bem maior dentro da escola (e não estamos falando só de construção de relacionamentos, mas também como isso leva a escola a encaminhar mais e melhor o estudante), já é um bom começo (COSTA, 2011).

5.3. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AOS ALUNOS DO 2º EJA-1 (NOITE) - ENSINO MÉDIO.

Gráfico 5 - Valorização como aluno na EEEM Raimundo Ribeiro de Souza.



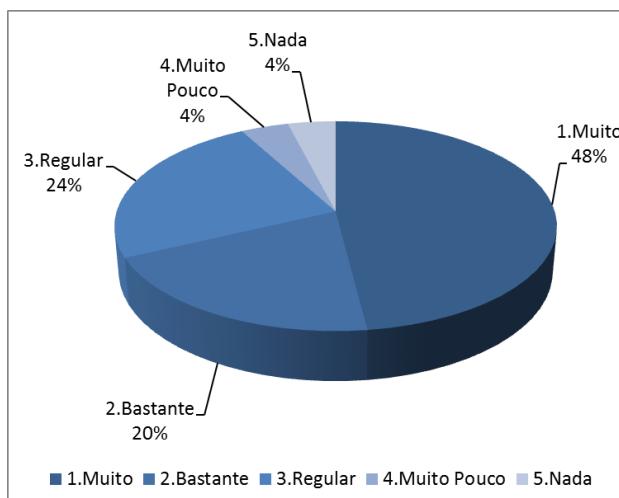
Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

De acordo com a análise do sentimento de valorização dos estudantes do 2º EJA-1 (noite) em participar das aulas do ensino da educação física usando recursos metodológicos, 48 % dos entrevistados estão totalmente satisfeitos em sala, 12 %, disse que gostam bastante, 24 % regular, 12 % muito pouco e 4 % nada (Gráfico 5).

A baixa autoestima na idade adulta, entre tantos fatores que a desencadeia, está à falta de investimento afetivo por parte dos familiares, empregadores e demais cidadãos do adulto, causando um desconforto emocional a esses sujeitos. Somos cotidianamente massacrados pela busca constante por padrões de beleza e jovialidade, e a Idade Adulta passa a ser tratada como “um passo para velhice”, quando na verdade é um processo “natural” da vida. (DECKER, 2009, p. 06)

Analizando o conjunto das respostas, percebe-se que a maioria dos percentuais demonstra que os alunos sentem-se motivados em participar das aulas do ensino de educação física. É importante destacar que a dinâmica com a interação tem sido primordial para estimular os participantes que se sentem estimulados em estar sistematicamente nas aulas.

Gráfico 6 – Satisfação em estar em sala de aula.



Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

De acordo com a análise da questão 48 % dos entrevistados estão totalmente satisfeitos em sala, 20 %, disse que gostam bastante, 24 % regular, 4 % muito pouco e 4% nada. As práticas pedagógicas de um currículo emancipatório com estratégia que respeita o público alvo valorizam a qualidade cognitiva do estudante, gerando um aluno satisfeito em sala de aula (Gráfico 6).

Segundo ALMEIDA (2010), o ser humano, se for valorizado e respeitado dentro de seu ambiente escolar, terá uma qualidade de vida muito melhor e, consequentemente, produzirá mais, irá desenvolver suas tarefas com mais desempenho na sociedade, ou seja, é bom para o educador que irá obter feedback nos conteúdos administrados com objetividade.

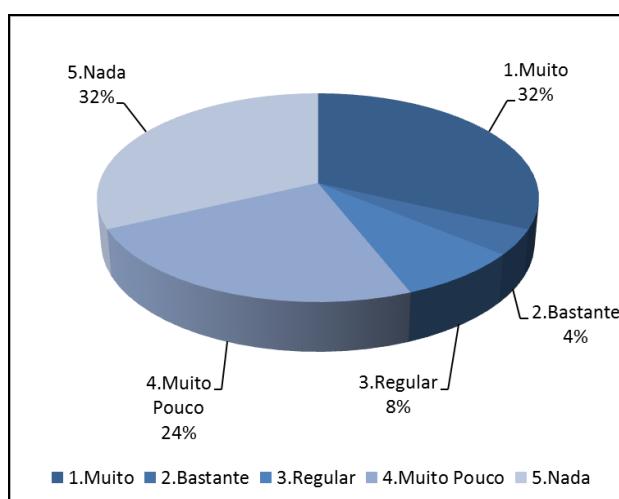
5.4. A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

As escolas públicas, de modo geral, cada vez precisam mais de dinamizar suas ações metodológicas. É correto afirmar que, os estudantes que desenvolvem atividades com estratégias e dinâmicas adequadas com seu nível cognitivo apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e geralmente apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar.

Segundo o autor SAVIANI (1996), os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítica - emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos.

Em outros termos, podemos dizer que, com a globalização, as escolas são obrigadas a competir com instituições de outros países, ou internamente, ou ainda, dentro de cada bloco econômico regional. Esse cenário reflete positivamente no resultado da questão sobre a necessidade de desenvolver as necessidades e potencialidades da inteligência emocional dos alunos da educação de jovens e adultos.

Gráfico 7 – Desenvolvimento cognitivo com dinâmicas na escola.



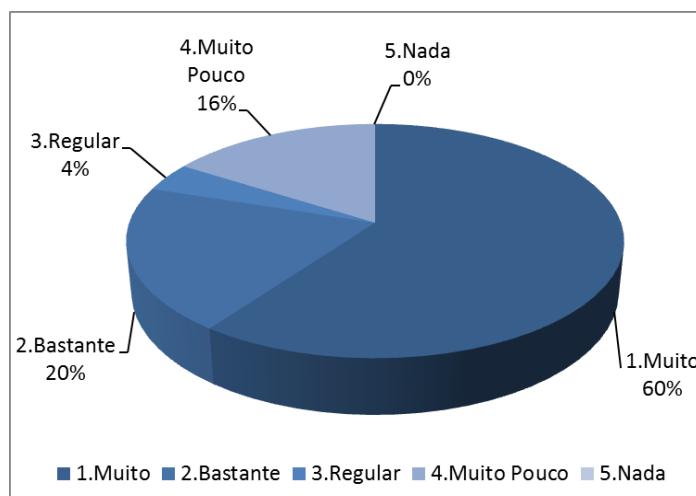
Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Transcorrendo da análise sobre se os estudantes desenvolveram a cognição com dinâmicas na escola à conclusão que 32 % responderam que muito, 4 % bastantes, 8 % regular, 24 % muito pouco e 32 % nada. (Gráfico 7).

Segundo BRUNEL (2011), o objetivo da teoria de Taylor era que o estudante se tornasse mais produtivo, evitando a exploração de suas forças físicas e mentais até o limite da sua resistência fisiológica. Os alunos, ao colocarem em prática nossos aprendizados, por meio de metodologias que possibilite interação social, análise crítica dos conteúdos e evolução da solidariedade favorecem melhor desempenho produtivo na escola e na comunidade.

Analizando as respostas do gráfico 5, juntamente com a do gráfico 6, comprehende-se que a maioria dos alunos revela a necessidade de um redirecionamento na metodologia usada para melhorar a assimilação dos conteúdos, somando a preferência por novas práticas pedagógicas, com identificação da ausência da utilização desta como estratégia metodológica, conforme gráfico 7. A pesquisa foi compatível com a necessidade da escola para evolução cognitiva dos estudantes. MACÊDO (2007).

Gráfico 8 – Importância de práticas pedagógicas para aprendizagem.



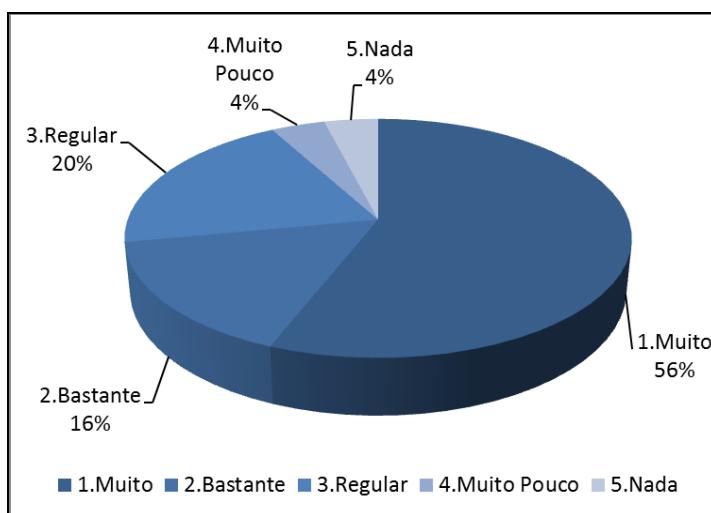
Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Tais ocorrências são corroboradas pelas respostas do Gráfico 8, na qual predomina a melhoria do desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos conteúdos do ensino das diversas disciplinas, onde 60 % declaram muito, 20 % bastante, 4 % regular, 16 % muito pouco, constam nenhuma resposta nada (Gráfico 8).

Dentro desse contexto, a realidade de um currículo emancipatório soma muito para a participação dos estudantes através de práticas pedagógicas que estejam dentro da realidade dos alunos.

5.5. NOVAS PRÁTICAS DOCENTES COMO FATOR PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR

Gráfico 9 – Novas metodologias em prol da conclusão do ano letivo.



Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

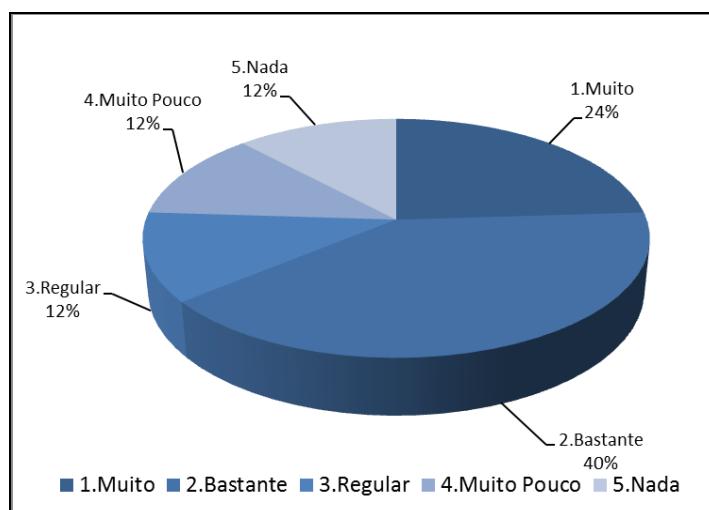
Conforme a análise, 56 % dos alunos do 2º EJA-1 (noite) que responderam muito à pesquisa afirmaram que as novas metodologias estabelecidas no currículo emancipatório somam para o aluno concluir o ano, 16 % disseram que bastante, 20 % regular, 4 % muito pouco e 4 % nada (Gráfico 9).

Curriculum padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE, 1985, p. 97).

É essencial que o programa de educabilidade seja periodicamente avaliado pela gestão escolar e seus técnicos da educação e que os próprios alunos possam opinar livremente sobre a forma como a mesma é trabalhada, assim como é importante para alcançar esses objetivos, que o professor avalie seus alunos e identifique seus progressos.

Segundo ANTUNES (2012), o que não pode ser de forma alguma imaginado é o paradigma da avaliação ser a busca de valores máximos, atribuindo notas e conceitos, buscando processos de aprendizagem que envolva qualquer forma de quantificação de saberes e sua expressão por meio de testes e resultados que pressuponham alguma hierarquia.

Gráfico 10 – Metodologias motivam aprendizagem.



Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

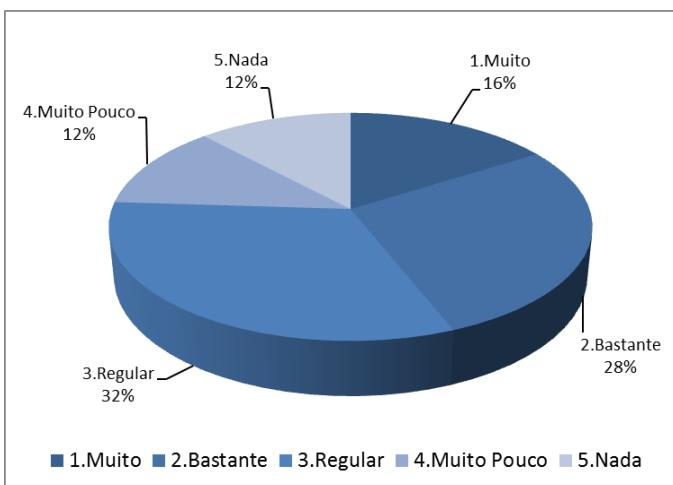
A análise das respostas nessa questão, onde 24 % afirmaram que as novas metodologias nas aulas de educação física proporcionaram muito retorno para interpretação do conteúdo com seu cotidiano; 40 % sentem que ajudou bastante; 12 % refletiram de forma regular, 12 % pouco e, 12% nada (Gráfico 10).

Segundo FREIRE (1980, p.39):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Nessa direção, docentes-discentes carregam a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeita da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade.

Gráfico 11 – Práticas pedagógicas e interatividade social.

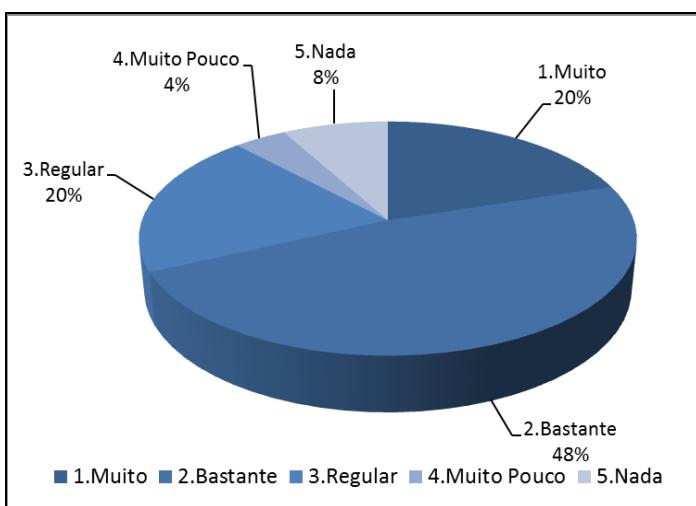


Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Aqui, 16 % dos alunos que responderam à pesquisa afirmam que a prática pedagógica é fundamental para interatividade social, principalmente com os colegas na sala de aulas; 28 % disseram que bastante, 32 % regular, 12 % muito pouco e 12 % nada. (Gráfico 11).

A gestão escolar, ao estimular práticas pedagógicas que incentivam a interação social estimula a autoestima, a autoconfiança, o aluno na sala, fica bem mais propício a estabelecer uma relação de diálogos e conciliações, características ímpares para um relacionamento social harmonioso, que, consequentemente, refletirá na eficiência e na eficácia deste cidadão em sua comunidade.

Gráfico 12 – Qualidade cognitiva através de dinâmicas diferenciadas nas disciplinas.

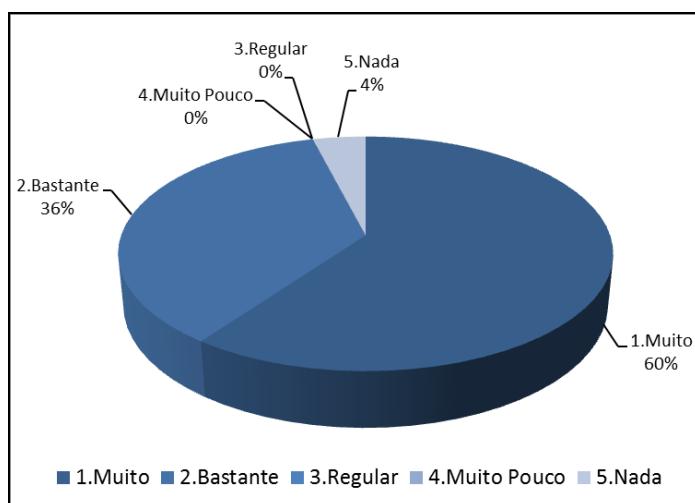


Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Em conformidade com a coleta das informações, 20 % dos alunos afirmaram que os seus conhecimentos apurados a partir da nova metodologia muito refletiram na melhoria de sua produção nas outras disciplinas, ou seja, foi estabelecida a interdisciplinaridade; 48 % marcaram que melhorou bastante, 20 % regular, 4 % muito pouco e 8 % nada (Gráfico 12).

Na análise desta questão, toda e qualquer pessoa ligada e dedicada à educação tem conhecimento da importância de se proporcionar atividades que desenvolvam muitas habilidades nos estudantes. No currículo emancipatório deve ser incentivado, especialmente porque desde 2011, todas as escolas do Brasil (públicas e privadas) incluíram temas transversais em sua matriz curricular.

Gráfico 13 – Objetivo profissional através dos estudos.



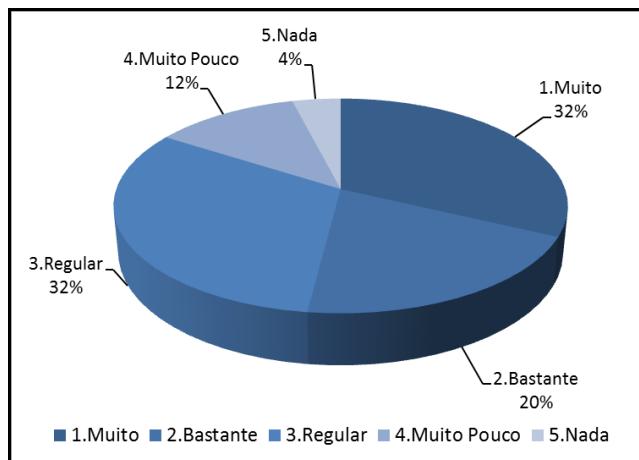
Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Nesta questão a análise indica que 60 % dos pesquisados acreditam muito que através do estudo o cidadão pode alcançar seus objetivos profissionais; 36 % bastante, e 8 % nada. (Gráfico 13).

Quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. (FREIRE, 1980, p. 106)

Mulheres e homens são os únicos seres que, social e historicamente, são capazes de apreender. Por isso, nas aulas de educação física, estimulando através de contextualização do conteúdo com sua realidade se tornam mais críticos, solidário e autônomo, os mesmos vão evoluir sua convivência profissional e social, além de várias habilidades que cada indivíduo carrega consigo.

Gráfico 14 - Valorização durante as aulas nas diversas disciplinas.

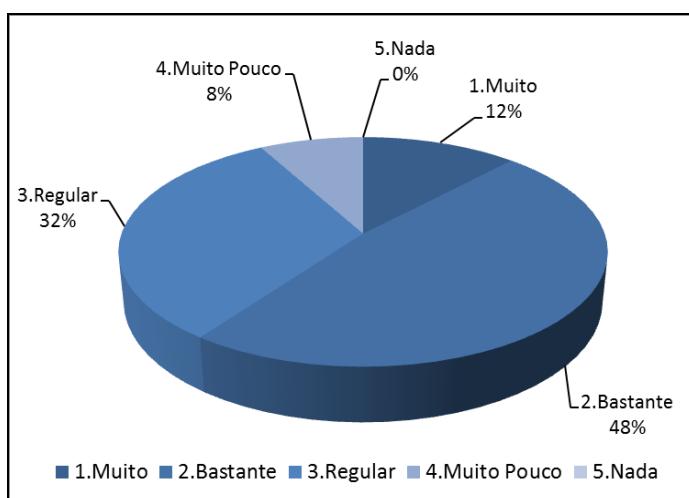


Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Nesta análise, 32 % dos alunos do 2º EJA-1 (noite) consideram que são muito valorizados nas aulas das diversas disciplinas; 20 % acreditam que são bastante; 32 % regular, 12 % muito pouco e, somente, 4 % sentem que é nada. Segundo GOULART (1982, p.78), o processo pelo qual o homem busca harmonizar o seu eu com o mundo, reduzindo a tensão da necessidade sentida ou mantendo essa tensão até realizar o que se pretende, é o ajustamento ou adaptação (Gráfico 14).

De acordo com FREIRE (1986), a partir da prática dialógica, o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se. Na prática do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro; ela é o caminho para a formação da personalidade democrática.

Gráfico 15 – Avaliação do desempenho da turma a partir de novas práticas educacionais.



Fonte: Pesquisa realizada com os alunos do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Dentro desses parâmetros, o desenvolvimento de um currículo emancipatório para a Educação de Jovens e Adultos é parte fundamental para esse “homem” alcançar seus objetivos e conquistas. Ao promover esse novo paradigma metodológico na turma do 2º EJA-1 (noite) do ensino médio, visa-se, principalmente, a essa evolução sistemática e eficiente do cidadão crítico.

5.5.1. MELHORIA DO DESEMPENHO NAS AULAS DAS DIVERSAS DISCIPLINAS

72 % dos alunos responderam à pesquisa afirmando que melhorou o desempenho cognitivo, interpessoal, diminuiu a vontade de faltar às aulas, 28 % disseram que não influenciou em sua participação. O resultado reflete a importância da flexibilidade do currículo para as aulas na Educação de Jovens e Adultos.

CANEN (2005), ao discutir o currículo na perspectiva crítica, afirma que o pensamento de PAULO FREIRE constitui uma matriz importante, que fundamenta o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Segundo a autora, os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos.

As falas abaixo confirmam o que analisamos:

Diálogo: “Sim, tem professor que tem paciências e tenta facilitar para o aluno fazendo debates e outros” (A6).

“Sim, troca de experiências na sala, a aula desenvolve melhor.” (A13).

“Não, porque só usa o método de escrever e passar trabalhos.” (A16).

“Não, faltam recursos na escola.” (A24)

Os alunos do 2º EJA-1 (noite) do ensino médio abaixo dizem o que analisamos:

Diálogo: “Sim, trabalhos em grupo ajudam na interatividade entre os alunos ajuda no conhecimento.” (A14).

“Sim, porque é muito mais fácil aprender com dinâmicas e brincadeiras.” (A15).

5.5.2. SEGURANÇA E PARTICIPAÇÃO DURANTE AS AULAS

Ao analisar o percentual de 100 % dos alunos do 2º EJA-1 (noite) sente que sua autoconfiança e crítica melhoraram sobre os diversos assuntos de nossa sociedade, como: política, economia, religião, cultura, relações sociais após a utilização de nova prática pedagógica como a participação de debates sobre assuntos explanados pelos professores das diversas áreas do conhecimento como mecanismo para contextualizar os conteúdos da matriz curricular com os diversos assuntos contemporâneos que fazem emergir um estímulo gratificante para o educador/pesquisador em investir e incentivar a continuidade da nova prática metodológica nas aulas semanais.

No século XXI, visualiza-se que, é muito mais produtivo um estudante/cidadão crítico e participativo, acredita-se que uma educação que privilegie e inclua um currículo emancipatório em seus conteúdos, é uma educação coerente com os novos tempos, no qual a gestão escolar está assimilando para manter a comunidade escolar unida em prol da formação de cidadãos participativos na sociedade.

Diálogo: “Sim, pois os assuntos abordados dão uma visão melhor sobre a sociedade” (A4).

“Sim, trocando ideias entre os alunos passam conhecimentos um para os outros” (A14).

O percurso feito por esta pesquisa, perpassando por conceitos de currículo emancipatório, um currículo que esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

A pesquisa identifica que, através de práticas educativas dinâmicas como: seminários com temas da comunidade do aluno; jogos utilizando como parâmetro a cultura dos alunos, respaldados pela da gestão escolar, viabiliza o currículo emancipatório na EEEM Ribeiro de Souza para Educação de Jovens e Adultos a partir de uma educação mediadora do processo ensino-aprendizagem, quebrando o tradicionalismo que visava a igualdade dos protagonistas matriculados na escola, não levando em consideração as especificidades de cada categoria de alunos.

Em uma concepção macro do processo educacional, a conscientização, entendida como oportunidade do ser humano desvelar-se e desvelar a realidade por intermédio da reflexão sobre a existência dos mesmos, diz respeito a um movimento

a ser desenvolvido pelos próprios educadores, fundamentado na relação particular entre o pensar e o atuar pedagógico, frente aos contextos políticos, culturais, econômicos e sociais que condicionam o processo educacional (CANEN, 2005).

Entende esta pesquisa que a avaliação da contribuição de um currículo emancipatório para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis e adequadas à realidade da EJA se deve através de importantes elementos teóricos, que foram utilizados tanto como instrumento de análise reflexiva na prática de docentes, como argumentos no entendimento da importância na formação do aluno da educação de jovens e adultos tornar-se um cidadão mais crítico, solidário e autônomo na sociedade, por meio do levantamento feito pelo questionário semiestruturado.

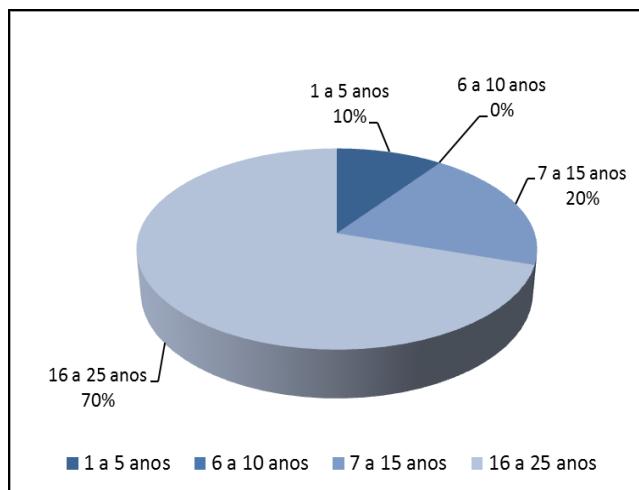
Segundo as respostas nos questionários, essas estratégias contribuíram para melhorar as relações interpessoais de cada elemento da turma, e seus reflexos na convivência profissional, familiar e social, e produziram uma nova convivência nestes setores.

Os resultados obtidos após a aplicação dos questionários perpassam pelas expectativas da pesquisa, ou seja, o desenvolvimento de novas práticas educativas como recurso facilitador e sensibilizador no processo ensino e aprendizagem dos alunos do 2º EJA -1 (noite) da EEEM Raimundo Ribeiro de Souza é preponderante para uma gestão flexível em relação ao currículo emancipatório, no município de Tucuruí-Pará.

Nesse sentido, solicitar que, seja utilizado como metodologia: seminário, jogos dinâmicos, organização de grupos para apresentação do tema preestabelecido nas aulas das disciplinas da grade curricular da EJA, assim, promove a capacidade de agir de forma adaptável com base neste conhecimento, isso faz com que os alunos do 2º EJA-1 (noite) do ensino médio visualizassem a percepção de transformação no desenvolvimento das habilidades individuais, para a melhoria da vida em sociedade.

5.6. A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Gráfico 16 - Tempo de experiência no magistério.



Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

De acordo com a análise do Perfil dos Professores, 50 % são homens e 50 % são mulheres, estão na faixa etária entre 29 a 54 anos. Entre os entrevistados 80 % estão casados e 20 %, todos com formação universitária de acordo com sua disciplina, caracterizada pela participação ativa no Projeto Político Pedagógico da EEEM Ribeiro de Souza.

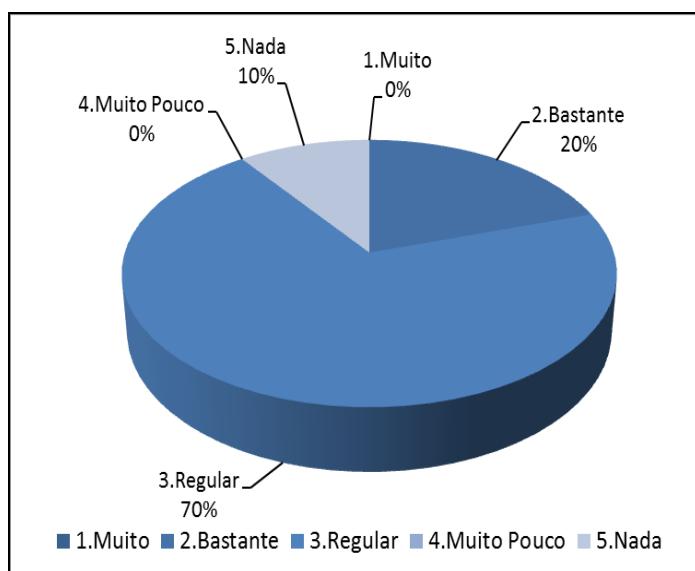
Os participantes da entrevista, 70 % dos entrevistados, a maioria têm entre 16 a 25 anos de regência de sala. Sentem-se satisfeitos em participar ativamente das aulas ministradas semanalmente. (Gráfico 16).

Na verdade, a culpabilização, a responsabilização do trabalhador pelas dificuldades e pelos obstáculos ainda continua sendo uma prática frequente. “O trabalhador é que é preguiçoso”, “o trabalhador é que não quer trabalhar”, “o trabalhador é que não quer aprender” são argumentos recorrentes. De fato, o trabalho tem exigências de que muitas vezes o trabalhador não dá conta, ou até não as conhece. Ao não considerar o trabalho real e as exigências que esse trabalho demanda ao trabalhador caiu na armadilha de dizer que o trabalhador é que não tem o saber fazer, que não foi preparado, que não teve uma boa formação, que não se preparou adequadamente, etc. As análises são centralizadas no indivíduo desprezando a riqueza presente naquilo que o ser humano faz e nas situações que enfrenta cotidianamente (MERLO, 2010, p.137).

O corpo docente da EEEM Ribeiro de Souza, todos com formação específica por área de conhecimento mostram disposição e entusiasmo com a gestão escolar para construção de um currículo emancipatório, uma vez que convergem para uma

gestão educativa caracterizada pela prática inter e multicultural, que se deseja que a operacionalização do diálogo intercultural, ponto de partida para a inclusão, passa pela concepção e operacionalização de dinâmicas regulatórias da participação, que facilitem as relações entre as diversas culturas presentes numa escola.

Gráfico 17 – Valorização do educador na escola.

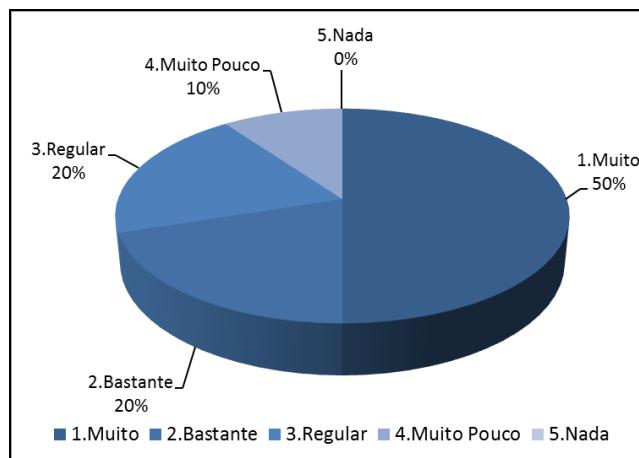


Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

De acordo com a análise do sentimento de valorização do educador na escola a percepção apresentada, 20 % dos professores pesquisados responderam que são bastante satisfeitos; 70 % de forma regular e 10 % responderam nada satisfeito (Gráfico 17).

O conhecimento deve estar voltado para apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Para MORIN (2000), é preciso "ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo", onde a gestão flexível tem a responsabilidade em integrar a comunidade escolar e a valorização dos colaboradores.

Gráfico 18 – Satisfação do trabalho com a EJA.

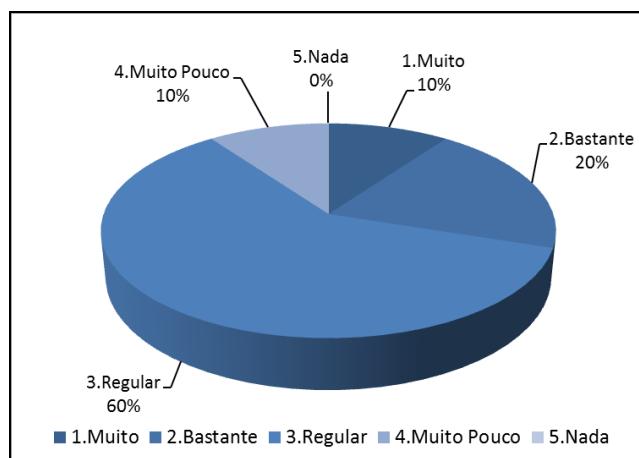


Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Diante de tal análise, identificou-se que 50 % dos professores pesquisados responderam que estão muito satisfeitos do trabalho com a EJA, 20 % bastante, 20 % regular e 10 % muito pouco (Gráfico 18).

Neste contexto que em uma sala de aula, quando o mediador, por exemplo, desenvolve uma atividade com seus alunos de natureza especificamente motora, pode nessa atividade suscitar o empenho prioritário de uma inteligência. Assim, a partir da avaliação desse resultado, percebemos que regularmente os participantes já, inconscientemente, se sentiam estimulados a usarem a inteligência emocional através de práticas pedagógicas atrativas, uma prática que já está sendo usada pela maioria do corpo docente da EEEM Ribeiro de Souza.

Gráfico 19 – Uso de metodologia diversificada.



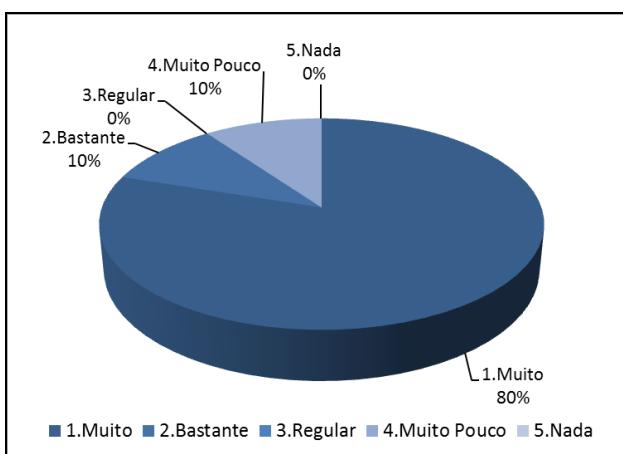
Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Os novos perfis profissionais privilegiam a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo. Além disso, os novos profissionais devem ser capazes de operacionalizar seu conhecimento de modo integrado às suas aptidões e vivências culturais.

É necessário enfatizar que o professor do século XXI é em sua essência um mediador, um comunicador, alguém que põe em contato informações com pessoas, pessoas com informações atualizadas, com práticas docentes diversificadas, caracterizando a importância para ter um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, quando pesquisados sobre o uso de metodologia diversificada, 10 % afirmaram que já utilizam 20 % bastante, 60 % de forma regular e 10 % muito pouco (Gráfico 19).

Gráfico 20 – Melhor aprendizagem com novas dinâmicas.

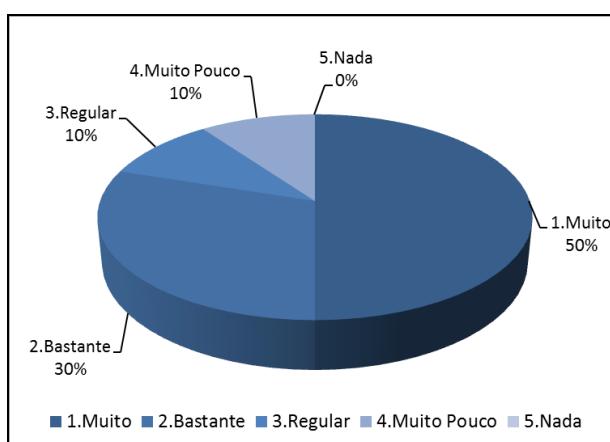


Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Segundo HARGREAVES (1998) uma escola que conseguiu se construir como organização de aprendizagem e comunidade de aprendizagem profissional, deve promover equipes nesse sentido, envolve a todos no contexto geral de seus rumos, utiliza a tecnologia para promover a aprendizagem pessoal e organizacional, baseia as decisões em dados compartilhados e envolve os pais na definição dos rumos dos estudantes quando estes deixam a escola. É uma comunidade de cuidado e solidariedade, bem como uma comunidade de aprendizagem que dá à família, aos relacionamentos mostrando uma preocupação cosmopolita com os outros no mundo. Mas essa escola do conhecimento também sofre ameaças de ser submetida a reformas-padrão insensíveis de ensino.

Neste sentido a importância da criatividade e a sensibilidade para promover aulas mais dinâmicas e atrativas. Segundo a pesquisa 80 % dos professores ministram aulas com novas dinâmicas, 10 % bastante e 10 % ainda fazem muito pouco uso de novidades.

Gráfico 21 – Credibilidade em práticas educacionais – evasão.

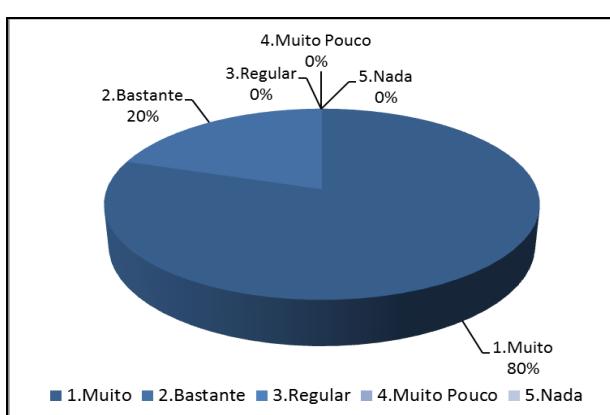


Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

As escolas de hoje devem servir e moldar um mundo no qual pode haver grandes oportunidades de melhorias econômicas se as pessoas puderem aprender a trabalhar de forma mais flexível, investir em sua segurança financeira futura, reciclar suas habilidades, ir reencontrando seu lugar enquanto a economia se transforma ao seu redor e valorizar o trabalho criativo e cooperativo.

Essas são justificativas para credibilidade dos professores em práticas educacionais para minimizar a evasão escolar, 50 % estão totalmente cientes que essa ação é fundamental para manter o aluno até o final do ano letivo, 30 % acham que é bastante, 10 % regular e 10 % muito pouco investem nessas práticas.

Gráfico 22 – Reflexos do currículo emancipatório na avaliação.

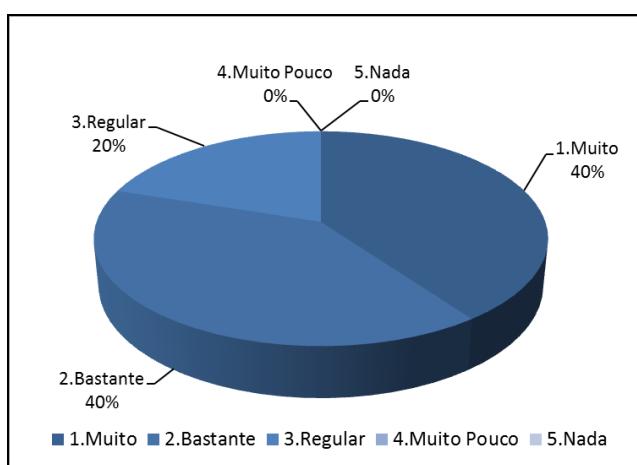


Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

HARGREAVES (1998) afirma que a sociedade do conhecimento processa informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las.

As práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos são confirmadas pelos professores pesquisados, 80 % disseram que muito ajudam a avaliação e 20 % bastante. (Gráfico 22)

Gráfico 23 – Interatividade na sala de aula.



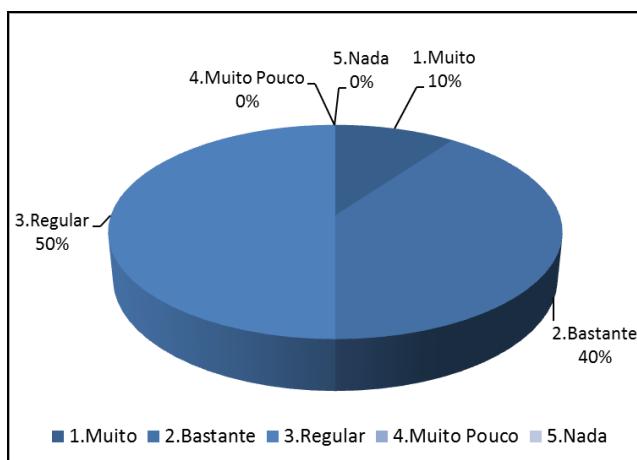
Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Na concepção da pesquisadora, ensinar é uma profissão paradoxal. Para HARGREAVES (1998) entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ter profissões, apenas do ensino se espera que gere habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento nos dias de hoje. Dos professores, mais do que qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para inovação, flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. No atingimento desses objetivos simétricos reside seu paradoxo profissional. A educação – e consequentemente, escola e professores - deve estar a serviço da criatividade e da inventividade. (MERLO, 2010).

Por isso 40 % dos professores promovem muita interatividade na sala de aula, 40 % bastante e 20 % regularmente, ou seja, a partir de um currículo emancipatório o professor vai incorporar os conhecimentos que o/a jovem/adulto já domina dando sentido aos conteúdos curriculares, porém, estamos no processo de

construção da prática da criatividade e inventividade durante as aulas com os alunos da EJA do ensino médio, afirmação esta ratificada pelo resultado da pesquisa. (Gráfico 23).

Gráfico 24 – Convivência empática com alunos da EJA.



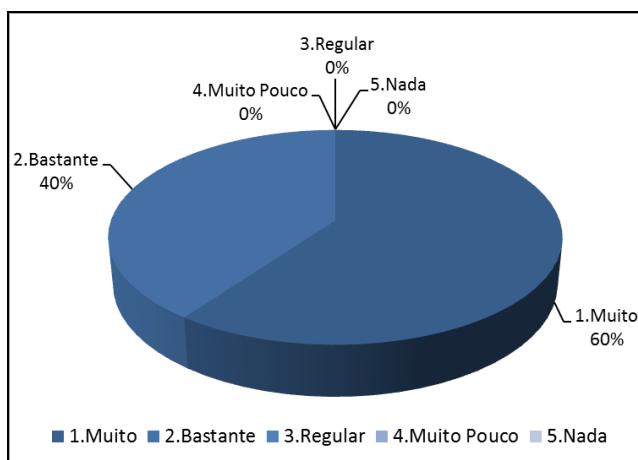
Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Ao ser estabelecido na LBD nº9394/1996 a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado de modo que hoje o governo brasileiro investe e incentiva essa modalidade educacional como possibilidade de se elevar o índice de ensino da população, principalmente, daqueles que já mencionados nela não tiveram acesso ou possibilidade de estudos.

Com isso vemos que além de ser uma política educacional, a EJA é principalmente uma política social. Ela dará condições para que os alunos melhorem suas condições de trabalho, melhorem a sua qualidade de vida e com isso sejam respeitados na sociedade.

Esse respeito está exposto pelos professores quando 10 % têm convivência empática com os alunos da EJA, 40 % bastante e 50 % regular. (Gráfico 24).

Gráfico 25 – Educação e objetivos profissionais da EJA.

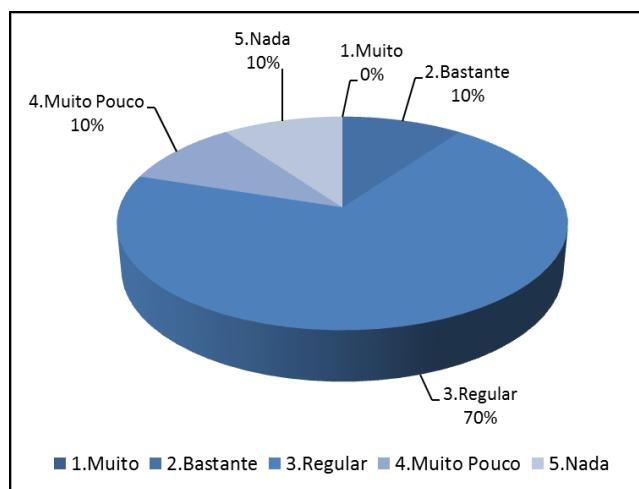


Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Nesta análise, 60 % dos professores consideram que melhoraram muito o objetivo profissional da EJA, 40 %. Segundo GOULART (1982, p.78), o processo pelo qual o homem busca harmonizar o seu eu com o mundo, reduzindo a tensão da necessidade sentida ou mantendo essa tensão até realizar o que se pretende, é o ajustamento ou adaptação. Segundo a análise da pesquisa, os professores confirmam a importância da introdução do currículo emancipatório para este público alvo, uma vez que ao trabalhar com a realidade e cultura do aluno é reduzida a tensão do mesmo diante dos conteúdos da matriz curricular, uma vez que este será contextualizado, promovendo uma harmonia no processo ensino e aprendizagem (Gráfico 25).

Dentro desses parâmetros, o desenvolvimento de um currículo emancipatório é parte fundamental para esse “homem” alcançar seus objetivos e conquistas. Ao promover práticas pedagógicas direcionadas para a EJA, visa-se, principalmente, a essa evolução sistemática e eficiente do próprio Ser, favorecendo uma condicionante de cidadãos na sociedade mais humanizada e direcionada para alcançar seus objetivos profissionais.

Gráfico 26 – Desenvolvimento pedagógico da EJA.



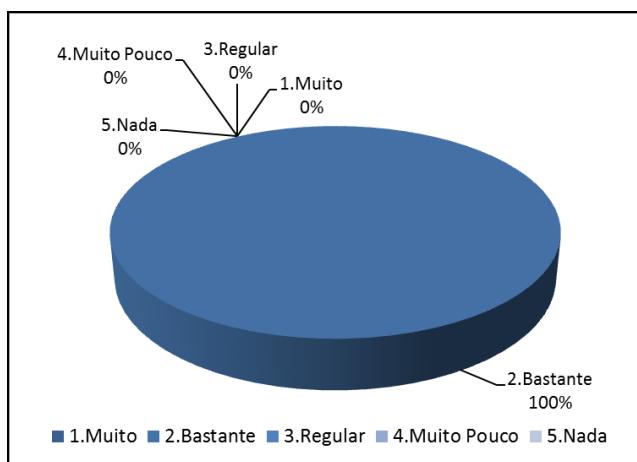
Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Nesta questão a análise indica que 10 % dos pesquisados se sentem bastante satisfeitos em relação ao desenvolvimento pedagógico da EJA, 70 % regular, 10 % muito pouco e 10 % nada. (Gráfico 26).

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvendamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 106).

Mulheres e homens são os únicos seres que, social e historicamente, são capazes de apreender, de construir. Por isso, o desenvolvimento pedagógico da EJA é um desafio que está sendo contemplado através das práticas pedagógicas docentes, onde a Gestão Educacional tem sido flexível em reforçar a importância do currículo emancipatório para os alunos da EJA, visando desenvolver as habilidades dos estudantes da EEEM Ribeiro de Souza na cidade de Tucuruí-Pará.

Gráfico 27 – Avaliação das novas práticas educativas em sala.



Fonte: Pesquisa realizada com os professores do 2º EJA-1 (noite), novembro de 2015.

Aqui, 100 % dos professores que responderam à pesquisa afirmam que a avaliação das novas práticas educativas em sala a partir do currículo emancipatório para a EJA, com o consenso da Gestão Escola tem ajudado significativamente o processo ensino e aprendizagem dos estudantes (Gráfico 27).

Em relação a orientações pedagógicas no Planejamento das atividades do ano letivo para desenvolver com o EJA, os professores se manifestam de maneira diversa.

As falas abaixo confirmam o que analisamos:

Diálogo: “Sim, através de reuniões pedagógicas e experiências com colegas e planejamento em grupo.” (P3).

“Não, existe planejamento para cumprir, mas não tenho acompanhamento pela orientação pedagógica.” (P7).

Aqui, pelo alto índice das respostas dos professores em relação à ausência da orientação pedagógica no planejamento com a EJA, se sente mais confiança na sua diretriz de, através do currículo emancipatório para a EJA, a orientação pedagógica vai estar mais atuante nas atividades dos professores e, consequentemente melhora no processo ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação ao seu planejamento, quando perguntado se o professor organiza metodologias diferenciadas para trabalhar com o EJA, foi afirmado:

Diálogo: “Sim, devido nossos alunos estar acima da faixa etária e serem inseridos no mercado de trabalho é necessária uma maior flexibilidade nos conteúdos.” (P3)

“Não, o EJA não tem representado o objetivo dos professores. Grande parte deles trabalha em cima de carga horária o que acaba provocando acúmulo de turmas de diferentes modalidades.” (P2)

Analisamos que, apesar da minoria dos educadores ainda não terem práticas diferenciadas, a partir da iniciativa nas aulas das diversas áreas do conhecimento da turma do 2º EJA-1 (noite) houve uma sensibilização na maioria dos professores desta turma e, passar a usar práticas pedagógicas diferenciadas em virtude da faixa etária, individualidade dos personagens e, numa perspectiva de valorização do cidadão enquanto Ser que busca na educação uma melhoria para sua qualidade de vida.

5.7. A AVALIAÇÃO DA PEDAGOGA SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A prática pedagógica caracteriza a maneira como as pessoas lidam com suas habilidades em desenvolver seu planejamento didático com seu público alvo, de acordo com um currículo, pré estabelecido pela LDB nº 9394/1996 e PCN 1999, sistematizada no Projeto Político Pedagógico da escolar. Isto envolve autoconsciência, motivação, persistência, empatia, entendimento e características sociais (GOLEMAN, 1995), é “fazer intencionalmente com que suas emoções trabalhem a seu favor, usando-as como uma ajuda para ditar seu comportamento e seu raciocínio de maneira a aperfeiçoar seus resultados” (WILDE, 2005, p.14).

Nesta questão, segundo SANTOS (2000) é por meio da educação que pode ser feita a diminuição da violência – forma mais extrema de raiva – praga que está assolando o mundo inteiro, essa análise aponta para o fato de que, embora os indivíduos sejam capazes de desenvolver uma série de competências, quando este indivíduo está com sua autoestima desenvolvida, cresce as possibilidades dos resultados em várias áreas do desenvolvimento humano vir a serem positivas, seja no âmbito profissional, familiar, social ou cultural.

Quando se promove novas práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório, visando o desenvolvimento produtivo da EJA, ação integrada com uma gestão flexível, os resultados são otimistas e estimulantes para superação de adversidades como a evasão escolar.

Quando se indagou sobre a orientação os professores no Planejamento das atividades do ano letivo para desenvolver com o EJA, a pedagoga afirmou que sim,

utiliza recursos multimídias e ambientes diversificados e dinâmicas variadas. Fato ratificado por alguns professores e, contrariado por outros. A pedagoga reforça a importância de focar o esforço em inovações a partir da prática de cada professor em sua aula com seus alunos, e, compreender a importância do currículo emancipatório que primeiro, reconhece o aluno como produtor de conhecimentos e que já traz conhecimentos do mundo em que vive. No momento em que houver uma articulação entre o conteúdo ministrado com o conhecimento trazido pelo aluno de sua realidade vivida, o resultado será totalmente favorável a revelação de diversas capacidades individuais dos estudantes, como: expressão através de múltiplas linguagens – musical, corporal, oral e, consequentemente haverá sucesso na vida escolar.

No seu planejamento anual como técnica pedagógica, organiza metodologias diferenciadas para repassar aos professores do EJA, visando traçar os objetivos a serem alcançados no processo ensino e aprendizagem. A pedagoga afirma que deve contribuir para a formação de um autoconceito positivo e articular a cultura da casa com a cultura da escola, sem hierarquizações.

5.8. A AVALIAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O percurso feito por esta pesquisa, perpassando por conceitos de currículo emancipatório, reforça a certeza que atualmente a área mais estimulante para ser trabalhada é aquela que atravessa diretamente a dicotomia ciência/prática. Ela requereu uma investigação dos diferentes contextos em que as inteligências são estimuladas e desenvolvidas, tanto no professor quanto no aluno. A pesquisa identifica que tal condição de desenvolvimento da capacidade de se estabelecer novas práticas docentes na EJA acontece a partir de uma educação mediadora do processo ensino-aprendizagem, quebrando o tradicionalismo que visava principalmente o repassar conteúdo.

Para a pedagogia, a educação é algo que busca um fim, ou seja, que alguém aprenda alguma coisa em um determinado tempo, portanto, nesse tempo, esta pessoa tem que assimilar e adquirir conhecimentos. O processo educativo é materializado numa série de habilidades e competências, que devem ser de alguma forma mensurada. A educação formal ou escolar, por sua vez, consiste na

apresentação sistemática de ideias, fatos e técnicas aos alunos. Uma pessoa exerce uma influência ordenada e voluntária sobre outra, com a intenção de formá-la.

O Gestor Escolar disse que discute com os professores o Planejamento Curricular que contém no Projeto Político Pedagógico do ano letivo para desenvolver com a EJA, porque o processo de orientação é de competência da equipe técnica pedagógica e, a Gestão Escolar durante discurso de revisão do planejamento direcionado por área de conhecimento, porém, pode participar a fim de colaborar com sugestões e participar ativamente da construção das ações realizadas com os estudantes.

E, na sua gestão educacional há flexibilidade para introdução do currículo emancipatório para ser trabalhado com a EJA, sem contrariar a Matriz Curricular. O olhar investigativo construído na turma do 2º EJA-1 (noite) da EEEM Ribeiro de Souza possibilitou definir a construção do currículo em uma perspectiva emancipatória como o foco desta pesquisa, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores – seminários contextualizando com sua realidade, paródias da vivência diária, construção de textos a partir da cultura local -, a fim de que os educandos, não só tenham acesso e permanência ao processo educacional, mas que tal processo contribua para que a formação dos mesmos seja garantida no sentido de permiti-los atuar como sujeitos de sua história.

O planejamento anual tem sua configuração definida após o discurso de todos os grupos no que se refere ao planejamento e elaboração de projetos. O cronograma de atividades tem como base o planejamento anual em consenso em consonância com o PPP, visando o respeito às especificidades das turmas da EJA, assim como as da Educação Geral. As modificações estruturais e administrativas trazem em seu bojo uma nova forma de selecionar os profissionais que deveriam se envolver naquele cotidiano educacional específico, uma proposta de reorganização do tempo escolar, uma maneira diferenciada para a formação de turmas. Estas mudanças foram indispensáveis para dar suporte às transformações pedagógicas necessárias para a construção de um currículo que respondesse à realidade emergente daquele contexto.

Especificamente, a proposta pedagógica passa do modelo de organização curricular formal compartmentalizada, cujo objetivo está centrado na veiculação de informações, para uma organização curricular que pressupõe a possibilidade de trabalhar com os componentes curriculares, sem a necessidade de seguir uma mesma ordem que caracteriza a estrutura lógica dos conteúdos por disciplinas.

CONCLUSÃO

Este estudo tratou do desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, da cidade de Tucuruí-Pará, por meio da análise descritiva da Turma 2º EJA-1 (noite) e dos procedimentos dos professores lotados para ministrar aulas na turma, a orientação pedagógica e a gestão escolar. O objetivo geral da pesquisa, caracterizada como estudo de caso, foi avaliar como a prática pedagógica docente, através da implantação de um currículo emancipatório poderia contribuir para o processo de ensino da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, sendo sua dinâmica analisada e acompanhada através da gestão.

O currículo, como enfoque principal da educação, e em articulação com as mudanças do universo escolar, deve essencialmente contribuir para que haja funcionalidade na escola. A implementação de um currículo emancipatório articulado por uma gestão flexível é um instrumento essencial e um apoio ao processo de socializar.

Em virtude dos resultados alcançados, esta pesquisa comprova que com uma gestão flexível e um currículo emancipatório elaborado a partir das teorias de PAULO FREIRE (2011), GIROUX (1986) e complementado pelas contribuições de DANIEL GOLEMAN (1995) e CELSO ANTUNES (1999), por meio da utilização de técnicas e estratégias diversificadas (músicas, reuniões participativas, autoreflexão e recursos tecnológicos), contribui para a formação pessoal e social do aluno da EJA, mediante o ambiente educativo diferenciado e mais produtivo para o desenvolvimento da cognição e da aprendizagem neste contexto de ensino.

Estes resultados confirmam que a pesquisa conseguiu avaliar as práticas pedagógicas diferenciadas realizadas na turma da EJA, obteve modificações no comportamento dos alunos durante o ano letivo de 2015, fortalecendo a concepção da construção de um currículo emancipatório para EJA, alcancando o objetivo geral traçado nesta pesquisa. A observação dos resultados dessa pesquisa no âmbito da gestão escolar e no comportamento do corpo docente, técnico escolar e alunos pode ser uma importante referência para outras escolas de ensino médio, para instituições privadas ou públicas, e para educadores que atuam na formação da EJA.

Quando a gestão escolar autorizou a implantação da pesquisa, foi notória a melhoria da assiduidade dos alunos da turma do 2º EJA-1 (noite). Depois de participar de práticas pedagógicas diferenciadas, a partir de sua vivência com os professores da turma, os alunos da EJA demonstravam mais interesse nas aulas e a participação nas atividades, tornando o ambiente escolar mais atrativo para o aprendizado. No estudo usaram-se estratégias como: seminários e jogos pedagógicos. O material diversificado é essencial para contextualizar a realidade multicultural dos participantes, pois à medida que o corpo docente e os alunos interagem com os conteúdos de forma criativa e lúdica, o clima da turma vai se descontraindo e os alunos vão se soltando. Os “desejos são diversos” e segundo os registos expressos por eles foram sempre muito positivos, pois envolviam todos no objetivo de minimizar as sequelas existentes, e quando terminavam suas participações, todos saiam com a certeza da ajuda autopessoal e mútua.

Os resultados analisados nesta pesquisa permitem afirmar que, quando a Gestão Educacional é flexível, há possibilidade de estabelecer juntamente uma coordenação pedagógica adequada aos professores, promovendo um currículo emancipatório para a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, que se aproxime da realidade e das necessidades destes no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao primeiro objetivo específico, por meio da aplicação de um questionário aos professores, foi realizada a avaliação das práticas pedagógicas dos professores da turma do 2ºEJA-1 (noite) que ratificou que um currículo emancipatório, fortalece o processo ensino e aprendizagem. Para atingir o segundo e o terceiro objetivo específico a partir da revisão das teorias e metodologias propostas por PAULO FREIRE (2011), HARGREAVES (1998), GIROUX (1986), GARDNER (2005) e CELSO ANTUNES (1999) foram identificados estratégias e adaptações do currículo que possibilite melhor atender o aluno da EJA, pois o perfil diversificado destas turmas requer essa atenção pedagógica por parte da coordenação e gestão.

Com esses elementos, foi elaborada a proposta de um currículo emancipatório à Gestão Escolar, de forma a poder incentivar os alunos da turma do 2º EJA-1 desenvolver suas potencialidades interpessoais, participando de jogos e dinâmicas como: seminários, atividades com recursos multimídias, juntá-los, contextualizando com suas experiências de vidas. Desta forma, foi atingido o quarto

objetivo específico, e foi desenhada a possibilidade de um currículo emancipatório onde toda área do conhecimento, a partir do planejamento de atividades específicas de cada disciplina, será fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. O resultado favorece a assiduidade, permanência nas aulas e muitos investe posteriormente na sua evolução escolar, matriculando-se em escolas de ensino técnico ou pré-ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ou seja, vestibular para acessar ao grau superior.

Os resultados coletados nesta pesquisa, por meio de questionários permitiram analisar se as práticas pedagógicas possibilitam a construção de um currículo emancipatório para a turma da EJA do ensino médio. O contributo contínuo do Gestor Escolar é fundamental para dar apoio ao currículo emancipatório – quando este faz uma avaliação, reconhecendo a importância pelo respeito da cultura dos alunos e sua realidade vivenciada através das dinâmicas de sala de aula. A implementação das práticas educativas diferenciadas pelos professores da turma em questão, obtiveram resultados relevantes após análise das ações realizadas pela pesquisa. Constatamos resultados significativos e mostramos aos alunos, professores e o corpo técnico da escola a evolução dos resultados. Nesse sentido, os resultados da pesquisa evidenciam uma melhoria significativa quer na aprendizagem, quer nas metodologias implementadas, após as práticas pedagógicas docentes direcionadas a EJA, centradas num currículo emancipatório. Para essa melhoria contribuiu também a disposição da gestão em permitir um planejamento flexível, acompanhando o desenvolvimento da turma e incentivando as atividades desenvolvidas, em particular nas áreas da formação ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (de acordo com as diretrizes da LDB nº 9394/1996, PCN 1999 e a matriz curricular em relação ao ensino médio).

A pesquisa constatou que o impacto das técnicas, estratégias e adaptações do currículo usadas para o desenvolvimento da aprendizagem diversificada dos alunos do 2º EJA-1 (noite) nas diversas disciplinas que compõe a matriz curricular do ensino médio da EEEM Ribeiro de Souza, foram determinantes para mudanças da conduta dos educadores. O nosso estudo permitiu o desenvolvimento da perspectiva freireana, na medida em que “a palavra é práxis, é ação transformadora no mundo e do mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente; com ele, os

seres humanos se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar". (ARROYO, 2007).

Quando se reconhece que o ser humano se desenvolve por uma dinâmica de competências individuais, valores e competências sociais serão muito mais prováveis que se possam desenvolver políticas públicas para apoiar iniciativas que efetivamente aproveitem melhor potencialidades das pessoas. Promover um currículo emancipatório, tendo uma gestão educativa flexível e participativa apoia-se nos propósitos de refletir criticamente o caráter político incutido no currículo e, por ele, favorecer a autonomia da escola sobre a gestão escolar, tornando-a emancipadora na construção de um currículo adaptado à sua realidade escolar na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Este trabalho dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social. Mas este estudo apresenta apenas um pequeno contributo, com o caso descrito, do que se pode vir a expandir para outros casos, numa perspectiva de partilha de aprendizagens permanente, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- Antunes, C.(1999.) Alfabetização emocional: novas estratégias. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Antunes, C. (2012). Inteligências múltiplas e seus jogos: introdução, vol.1/Celso Antunes. 3ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda. (1996). História da Educação. 2 ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, Miguel G. (2007). Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.
- Barcelos, Valdo. (2007). Formação de professores para educação de jovens e adultos. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Beyer, Hugo Otto. (2006). Educação Inclusiva ou Integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas. Ensaio Pedagógico: Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, p. 277- 80.
- Bello, J. L. de P.(1993). Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória.
- Brasil. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.
- _____. (2001). Educação para jovens e adultos: ensino fundamental e médio: proposta curricular-1ºsegmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; -São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.
- Brasil. (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Brasília: MEC/SEF.
- Constituição Federa 1988. (1997). Senado federal Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília.
- Brunel, Carmen. (2011). Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: Ed. Mediação. Disponível em Revista Nova Escola.
- Chauí, Marilena. (2014). Iniciação à Filosofia. São Paulo: Editora Ática.
- Cesar, Ana Maria Roux Valentini Coelho. (2005). Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. Universidade de Mackenzie. http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf. Acesso 16/09/2016.
- Coménio, J. A. (1992). Didáctica Magna. 4. ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Caner, A. (2005). Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: Lopes, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez.

CNE – Conselho Nacional De Educação. (2012). Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília.

Costa, M. M. (2011). Psicologia empresarial. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Wak.

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2006). LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A.

Decker, S. S.; Pereira, E.R. (2009). Trabalhando a percepção do corpo e a auto-estima na terceira idade: relato de experiência, Curitiba: Centro Reichiano.

Educação. (1996). Um tesouro dentro; Relatório para a UNESCO da Internacional Comissão de Educação para a Vigésima Primeira Century (highlights). Paris: UNESCO.

Ferraço, C. E. (org.). (2008). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Ferrández, A. (1989). Formación de formadores: el modelo contextual-crítico. Herramientas 3, p.55, Madrid.

Ferro, Jenaice Israel & Pinheiro, Rosa Aparecida (2015). A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 3, nº 5, 2015.

Fachin, O. (2001). Fundamentos de metodologia. São Paulo: saraiva.

Freire, Paulo. (1985). Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes.

_____, Paulo. (1986). Educação como prática de liberdade. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____, Paulo. (2000). Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo, Editora UNESP.

_____. Paulo. (2003). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____, Paulo, (2011). Pedagogia do Oprimido/Paulo Freire. – 50. ed. rev. e atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fuck, Irene Terezinha. (1994). Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Gadotti, Moacir. (2002). Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez.

Gaddoti, Moacir, Romão, José E. (orgs.). (2008). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez.

- Gallo, S. (1997). "Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade". Impulso, v. 10, n. 21. Piracicaba: Unimep, p.115-133.
- Gil, A. C. (2010). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5^a. ed. São Paulo: Atlas.
- Giroux, Henry. (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, Henry. (1987). A escola crítica e a política cultural. São Paulo: Cortez.
- Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional: A teoria que redefine o que é ser inteligente. 17^a edição. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Goulart, I. B. (1982). Fundamentos Psicobiológicos da Educação. Belo Horizonte-MG: Editora Lê.
- Hargreaves, Andy. (1998). Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill.
- Ireland, (2009). A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Nova escola. São Paulo.
- Knowles, Malcom. (1990). The Adult Learner: a neglected species. 4^a edição. Texas. USA Golf Publishing Company.
- Libâneo, José Carlos. (2001). Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia (GO): Alternativa.
- Libâneo, José. Carlos. (2008). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 6a ed. - São Paulo: Cortez.
- Lins, Prof. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa. (s.d.). Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. Faculdade de Educação – UFRJ
- Lopes, Alice C., & MACEDO, Elizabeth.(2005) Currículo: Debate Contemporâneo. 2^a ed. São Paulo: Cortez.
- Lopes, Alice C., Macedo, Elizabeth. (2011). O Pensamento Curricular no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Luck, Heloisa. (2008). Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo.
- LDB. (1997). Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Brasília; MEC/SEF CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. Senado federal Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília.
- Machado, Maria Margarida. (2008). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. 1. ed. Brasília, 2008.
- Marconi, M. D. A.; Lakatos, E. M. (2010). Fundamentos de metodologia científica. 7^a. ed. SP: Atlas.
- Martins, J. S. (2013). O trabalho com projetos de pesquisa. 8^a. ed. Campinas - SP: Papirus.

Merlo, Á. R. C. e outros. (2010). Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea. Brasília-DF: Conselho Federal de Psicologia.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15/03/2015.

Montibeller, Lílian. (2003). O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. IN Sérgio Antônio da S. Leite (org.), Alfabetização e Letramento - Contribuições para as Práticas Pedagógicas. Campinas, SP: Editora Komed.

Moyles, Janet R. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.

Moreira, A. F. B. Candau, V. M. Currículo. (2007). Conhecimento e Cultura. In: Beauchamp, Jeanete. Pagel,Sandra D; Nascimento, Aricélia R. do.Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Morgado, José Carlos. (2005). Currículo e profissionalidade docente. Portugal: Porto Editora.

Morin, Edgar. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo : Cortez.

Murta, M. (2004). O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. Revista Educação e Tecnologia. Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan./jun.

Nóvoa, António. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, Silvio Luiz de. (1997). Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira.

Pacheco, José Augusto. (1995). O pensamento e acção do professor. Portugal: Porto Editora.

Pagni, Pedro Ângelo (2009). A dimensão estética, a linguagem e a comunicação na experiência educativa: divergência entre Dewey e Adorno. São Paulo: UNESP.
http://gtaeducacaonossasp.blogspot.com.br/2014_08_01_archive.

Paro. Vitor Henrique. (2006). Administração Escolar: introdução crítica. 14a. Edição. São Paulo: Cortez.

Porfírio, Joana. (1998). Gestão flexível do Currículo. A Escola Básica de Santa Clara. Évora-Portugal.

Ricardo, E. C. (2008). Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Investigações em Ensino de Educação Física – V08, pp.105-115.

Sampieri, R. H.; Collado, C. H.; Lucio, P. B. (2006). Metodologia da Pesquisa. 3ª. ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2006.

Santos, E. (2009). Currículo do curso de formação de oficiais policiais militares, Bahia:[Sn].

Saviani, Dermeval. (1996). Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12a. Edição. Campinas: Autores Associados.

Silva, R. M. G. da. (2000). Ensino de ciências e cidadania. In: Schnetzler, R. P. & Aragão, R. M. R. De (Org.). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: R. Vieira Gráfica e Ed Ltda.

Silveira, R. S; Barone, D. A. C. (1998). Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

Soares, L., Giovanetti, M. A., Gomes, N. L. (Org.). (2005). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, L.(2008). O Educador de Jovens e Adultos e Sua Formação. Educ.rev. ISSN 0102-4698. .

Soares, Leônicio. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. Educ.rev; Junho 2008, nº47, p.83 – 100. ISSN 0102-4698.

Sshmitz, E.(1993). Fundamentos da Didática. 7^a ed. São Leopoldo: UNISINOS.

Sousa, E.S. & Vago, T.M. (1999). A Educação Física e as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. In: Presença Pedagógica, 5(26).

Souza, Angelo R. et al. (2005). Gestão e Avaliação da Escola Pública. I: Gestão Democrática da Escola Pública. Curitiba: Editora UFPR.

Suzuki, Juliana Telles Faria. (2009). Tecnologias em educação: pedagogia/ Juliana Telles Faria Suzuki, Sandra Reis Rampazo. São Paulo. Pearson Education do Brasil.

Wilde, G.J. S. (s.d.). O limite aceitável de risco: uma nova psicologia de segurança e de saúde: o que funciona? o que não funciona? e por quê? Tradução de Rozestraten, J. A. São Paulo: Casa do OS.

Thiollent, M. (2011). Metodologia da Pesquisação. 18^a. ed. São Paulo: Cortez.

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-86230-61-1