PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEMANDAS TEÓRICO-PRÁTICAS E LIMITAÇÕES PRÁTICO-TEÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EJA EM SANTO ANDRÉ: DA POSSIBILIDADE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

RAQUEL VIEGAS POSE D'AGOSTINI

SÃO PAULO
2016

RAQUEL VIEGAS POSE D'AGOSTINI

DEMANDAS TEÓRICO-PRÁTICAS E LIMITAÇÕES PRÁTICO-TEÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EJA EM SANTO ANDRÉ: DA POSSIBILIDADE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Antonio Joaquim Severino, Dr. – Orientador

SÃO PAULO
2016

D'Agostini, Raquel Viegas Pose.
Demandas teórico-práticas e limitações prático-teóricas na construção do currículo da EJA em Santo André: da possibilidade do trabalho como princípio educativo./ Raquel Viegas Pose D'Agostini. 2016.
152 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.
Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Trabalho. 3. Currículo Integrado.
I. Severino, Antonio Joaquim. II. Titulo

CDU 37

RAQUEL VIEGAS POSE D' AGOSTINI

DEMANDAS TEÓRICO-PRÁTICAS E LIMITAÇÕES PRÁTICO-TEÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EJA EM SANTO ANDRÉ: DA POSSIBILIDADE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho – UNINOVE – Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 08 de abril de 2016

_____

Presidente: Prof. Antonio Joaquim Severino, Dr. – Orientador, UNINOVE

_____

Membro: Prof. Paolo Nosella, Dr. – UNINOVE

_____

Membro: Prof. José Maria Paiva, Dr. – UNIMEP

Aos meus filhos amados, fonte de inspiração e amor incondicional.

Ao meu companheiro de jornada, pelo incentivo e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a dádiva da vida, a oportunidade de ampliar meus conhecimentos e de poder qualificar-me profissionalmente.

Agradeço ao meu orientador professor Antonio Joaquim Severino a quem tenho em alta estima e admiração, pelo acolhimento e pelas valiosas orientações.

Agradeço a minha família pelo apoio, incentivo e por entender meus momentos de ausência. A vocês, meu amor eterno.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho da Prefeitura Municipal de Santo André, que acompanharam de perto a construção deste trabalho. Juntos estamos pensando e conduzindo um processo importante e necessário para a Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço especialmente a minhas amigas Sandra Torquato Bronzate e Vanessa Miyashiro pela ajuda preciosa.

Agradeço a meus pais pela educação, conselhos, valores...

RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos compreender o processo de Reorientação Curricular da EJA I (alfabetização e pós-alfabetização) do município de Santo André no ano de 2014, pautado na premissa do trabalho como princípio educativo, numa perspectiva da formação integral. A pesquisa pretende trabalhar com a apreensão que os professores e os assistentes pedagógicos têm da relação trabalho-educação, observando o trabalho não somente numa dimensão histórica, mas também ontológica. O percurso desenvolvido demonstra que existe uma dificuldade em compreender o conceito de trabalho na sociedade capitalista, pois o termo compreendido é ligado imediatamente ao mercado de trabalho. Realizamos, para este fim, uma revisão bibliográfica com a finalidade de compreender os conceitos e premissas que envolvem a relação trabalho-educação, bem como uma pesquisa empírica da organização e implementação deste processo na rede municipal, com o objetivo de analisar o processo de reorganização curricular neste município e compreender as limitações práticas e avanços deste processo, considerando o trabalho como princípio educativo e o envolvimento de todos os sujeitos. Para a revisão bibliográfica, recorremos a autores que desenvolvem a ideia do trabalho não somente com preceitos da remuneração, da venda de mão de obra, mas também do trabalho como uma dimensão estruturante da vida e da sociedade. O trabalho como princípio educativo vincula-se a um campo de estudo epistemológico e filosófico. Assim, com base teórica em Gramsci, Arroyo, Frigotto, Ramos, Severino, Saviani, Nosella, entre outros, a pesquisa se referencia no conceito de trabalho, sua relação com a escola e como pode contribuir na organização prática de um currículo integrado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Currículo integrado.

ABSTRACT

In this research we have tried to understand the curriculum re-orientation process for EJA I (Education of Teenagers and Adults) in alphabetization and education from Santo André city in 2014, based on the premise of work as educative principle, in an integral formation perspective. The research intent to work with the concern the teachers and pedagogical assistant have of the relationship between work-education. Observing the work not only in a historical dimension, but also ontological. The course developed shows there is difficult in the comprehension of the work concept in capitalist society, because this term is related directly as job market. We performed, to this end, a bibliographic review to understand the concepts and assumptions which involves the relationship work-education, as well as an empirical research of the organization and implementation of this process in the municipal education network, with the objective of analyzing the process of curricular reorganization in this municipality and understand the practical limitations and advance in this process, considering work as educative principle and the contribution of all involved. For bibliographic review we resorted to authors who develop the idea of work not only with the percepts of remuneration, the labor sale, but also work as structuring dimension of life and society. The work and educative principle links to an epistemological and philosophical field of study. Thus, based theoretically in Gramsci, Arroyo, Frigotto, Ramos, Severino, Saviani, Nosella, among others, the research reference applies in work concept, its relationship with the school and how can contribute in practical organization of an integrated curriculum.

Key-words: Education of Teenagers and Adults. Work. Integral formation.

RESUMEN

En este estudio, hemos tratado de entender el proceso de reorientación de los curriculums de EJA I (alfabetización y post-alfabetización) de Santo André en 2014, basado en la premisa del trabajo como principio educativo, en una perspectiva de formación integral. La investigación tiene como objetivo trabajar con la preocupación de que los maestros y auxiliares docentes tienen la relación entre el trabajo y la educación, observando el trabajo no sólo en una dimensión histórica, sino también ontológica. La ruta desarrollado muestra que hay una dificultad en la comprensión del concepto de trabajo en la sociedad capitalista, tal como se entiende el término inmediatamente conectado con el mercado de trabajo. Se realizó para este fin, una revisión de la literatura con el fin de entender los conceptos y supuestos que implican la relación entre el trabajo y la educación, así como la investigación empírica de la organización e implementación de este proceso en la red municipal, con el fin de analizar el proceso de reorganización plan de estudios en esta ciudad y entender las limitaciones prácticas y avances de este proceso, considerando el trabajo como principio educativo y la participación de todos los sujetos. Para la revisión de la literatura, nos volvemos a los autores que desarrollan la idea de trabajar no sólo con los preceptos de la remuneración del trabajo de venta, pero también trabajamos como una dimensión estructural de la vida y la sociedad. El trabajo como principio educativo se une a un campo epistemológico y filosófico de estudio. Así, con base teórica de Gramsci, Arroyo, Frigotto, Ramos, Severino, Saviani, Nosella, entre otros, la referencia de la investigación en el concepto de trabajo, su relación con la escuela y cómo puede contribuir a la organización práctica de un plan de estudios integrado.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Trabajo. Programa escolar integrado

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Número de salas, matrículas e evasão de EJA e cursos livres em 2014 36
Quadro 2 – Cronograma dos fóruns de discussão 86
Quadro 3 – Cronograma dos encontros formativos 87
Quadro 4 – Relação escola e mercado de trabalho 88
Quadro 5 – Percurso individual frente ao processo: avanços e dificuldades 94
Quadro 6 – Necessidade de estudos/aprofundamento 96
Gráfico 1 – Questão 26 81
Gráfico 2 – Questão 27 81
Gráfico 3 – Questão 29 83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questão 26 81
Tabela 2 – Questão 27 82
Tabela 3 – Questão 21 82
Tabela 4 – Questão 29 83

LISTA DE SIGLAS

AP – Assistente Pedagógico

CEE – Conselho Estadual de Educação

CP – Coordenador Pedagógico

CPFP – Centros Públicos de Formação Profissional

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DUE – Diretor de Unidade Escolar

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA FIC – Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial Continuada

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOODLE – Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

MOVA – Movimento de Alfabetização

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PEMT – Programa de Educação para o Mundo do Trabalho

PIQ – Programa Inicial de Qualificação

PLANFOR – Plano Nacional de Formação

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PQRT – Programa de Qualificação e Requalificação do Trabalhador

PROEJA – Programa de Interação da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens no Mercado de Trabalho

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem ao Transporte

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO **14**
2 INTRODUÇÃO **19**
3 CAPÍTULO 1 – A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL **23**
3.1 O PERCURSO DA EJA EM SANTO ANDRÉ **31**
4 CAPÍTULO 2 – O SENTIDO DO TRABALHO E SUA REALIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO **38**
4.1 TRABALHO **38**
4.2 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO **42**
4.3 CURRÍCULO **46**
5 CAPÍTULO 3 – INTEGRANDO A FORMAÇÃO GERAL COM A PROFISSIONALIZAÇÃO **53**
5.1 TEORIA DAS COMPETÊNCIAS **53**
6 CAPÍTULO 4 – A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR PARA A EJA I EM SANTO ANDRÉ **58**
6.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO **58**
6.1.1 Momento de escuta dos professores **59**
6.1.2 Realização de pesquisa com os professores sobre questões relacionadas ao currículo **61**
6.1.3 Oficina de memória sobre o trabalho **66**
6.1.4 Formações com equipes técnicas da Secretaria de Educação e professores **67**
6.1.5 Escuta dos alunos **71**
6.1.6 Troca de experiências - Rede em Roda: a EJA refletindo suas práticas **74**
6.2 ANÁLISE DO PROCESSO **76**
6.2.1 Objeto de análise **76**
6.2.2 Os professores **78**
6.2.3 Os alunos **83**
6.2.4 Os assistentes pedagógicos **84**
6.2.4.1 Relação escola e mercado de trabalho **88**
6.2.4.2 Relação escola e ciência – escola e cultura geral **90**
6.2.4.3 Relação escola e mundo **91**
6.2.4.4 Percurso individual frente ao processo: avanços e dificuldades **92**
6.2.4.5 Necessidade de estudos e aprofundamento **94**

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS **99**
REFERÊNCIAS **101**
ANEXO A – Atual proposta curricular de Santo André **106**
ANEXO B – Cronograma de ações **109**
ANEXO C – Formulário de pesquisa **112**
ANEXO D – Resumo da pesquisa **118**
APÊNDICE A – Sistematização das avaliações dos assistentes pedagógicos no processo de formação e discussão curricular de 2014 ..... **136**
APÊNDICE B – Sistematizações dos Fóruns de discussão realizados pela Plataforma Moodle **144**

1 APRESENTAÇÃO

Minha história com a educação se inicia no segundo grau quando de meu ingresso no Magistério. Período difícil. Fazer escolhas tão importantes, pensar no futuro, na carreira durante a adolescência. Foi difícil para mim, assim como é para muitos. Confesso que a influência de meus pais foi muito grande para que a escolha fosse o Magistério e explico o porquê. Meu pai, imigrante espanhol veio para o Brasil com seis anos de idade e estudou até o antigo quarto ano primário. Na minha infância, ele sofreu um acidente e perdeu o movimento de articulação de uma das pernas; assim as questões de trabalho tornaram-se mais difíceis e ele aposentou passando a trabalhar com o seu irmão em seu escritório. Minha mãe, de origem nordestina, veio para São Paulo e estudou até o antigo oitavo ano. Durante minha infância, fazia bicos para ajudar em casa. Na minha adolescência, voltou a estudar (apesar dos protestos de meu pai) e concluiu o Ensino Médio e o curso de Auxiliar de Enfermagem, profissão que exerceu até sua aposentadoria. Assim, as orientações e conselhos que recebia era que precisava garantir uma profissão no Ensino Médio para ingressar logo no mercado de trabalho, porém de uma forma qualificada. Cursando o Magistério teria uma oportunidade certa de emprego e poderia escolher outra profissão mais tarde. Desta forma, meus pais me matricularam em 1982 no Ensino Médio integrado ao Magistério. Tratava-se de uma escola particular em São Caetano do Sul, paga com muito sacrifício. Vale lembrar que eu cursava as matérias de núcleo comum e as específicas com duração de quatro anos. O que inicialmente era um curso para ter um emprego tornou-se algo interessante. Tinha bons professores (lembro-me de vários) que procuravam debater conosco questões teóricas e da prática docente. Na grade curricular, entre outras matérias, tínhamos aulas de Filosofia, Sociologia e Psicologia. O curso de Magistério me ajudou a decidir o curso universitário. Queria mudar o mundo! E por que não?

Posso não ter mudado o mundo, mas certamente devo ter feito diferença na vida de meus alunos durante o período em que trabalhei na docência. Será muita pretensão?

Em 1988, finalizei minha graduação no curso de Ciências Sociais. Não ingressei imediatamente na carreira docente, pois trabalhei inicialmente em instituições bancárias. Neste início de carreira profissional, o que me afastou do exercício do Magistério foi, em primeiro lugar, a insegurança profissional e, em segundo lugar, a baixa oferta salarial.

Em 1991, motivada pela insatisfação do trabalho na instituição bancária, ingressei para o quadro docente de professores de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Santo

André. Carregava comigo a insegurança em exercer a atividade docente, mas, acima de tudo, a vontade de conhecer esta modalidade de ensino. Trabalhar com alunos jovens e adultos transformou minha forma de ver e compreender a educação. É impossível exercer a função docente sem conhecer quem são esses alunos, suas experiências de vida e visão de mundo e sociedade. São pessoas que estão de alguma forma em situação de exclusão. Qual é o papel da escola? Como e o que ensinar? São questões que tenho me feito, principalmente nos momentos de planejamento e construção do Projeto Político-Pedagógico. Este envolvimento com a EJA motivou-me a esta pesquisa.

Mais tarde, em 1996, ingressei como professora de Educação Infantil e Fundamental também na rede de Santo André. Como professora de modalidades diferentes, ficou fácil observar a diferença no trato entre as modalidades dentro das instituições. A prioridade de organização e planejamento da escola é o Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Neste período, minha atuação profissional passou a ser também militante pela manutenção e melhoria de qualidade da EJA. No início da EJA em Santo André (1989 até meados de 1992), fazíamos divulgação do curso através de panfletos e carro de som. A Secretaria da Educação e os professores eram corresponsáveis em realizar a divulgação do curso e incentivar os alunos a voltarem para a escola. Existia neste período o engajamento dos professores neste processo.

Durante a minha trajetória profissional na rede municipal, tive a oportunidade de atuar na coordenação pedagógica por seis anos e na supervisão escolar por três anos, além de atuar na formação de professores para a rede privada. Essas oportunidades ampliaram meu olhar para a educação, pois me fizeram pensar em situações macro, de planejamento e organização.

As questões citadas (Qual é o papel da escola? Como e o que ensinar?) me incentivaram a buscar cursos de especializações (Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Saúde Pública). Hoje analiso que esses cursos colaboraram instrumentalmente no exercício da profissão. Compreendo que existe uma pergunta anterior a ser respondida: A partir de que concepção?

O ingresso no Mestrado em 2014 foi pessoalmente uma conquista. Meu projeto inicial era voltado à formação de professores de EJA com foco em Língua Portuguesa. Um convite da Secretaria de Educação mudou o rumo desta história: trabalhar na Reorientação Curricular da EJA buscando a participação coletiva e tendo como premissa o trabalho como princípio educativo ampliou minha necessidade de formação. Desta forma, apresentei ao meu orientador, professor Antonio Joaquim Severino, um novo projeto de pesquisa com a intenção

de fazer uma análise deste processo, buscando observar a apreensão que os professores da EJA I (1º ao 5º ano) faziam da concepção que seria o fundamento do currículo.

No início de minhas atividades na UNINOVE, juntamente com o professor Severino, escolhi as disciplinas que efetivamente foram importantes para organizar e direcionar meu trabalho de pesquisa. São elas: “Metodologia de pesquisa – educação, conhecimento e formação” e “Pesquisa e elaboração de dissertação”.

Estas disciplinas foram muito importantes, pois contribuíram para que se iniciasse um processo de melhor definição do objeto, dos passos que deveriam ser dados, escolha da matriz teórica e que resultado a pesquisa poderia trazer. Além disso, questões mais técnicas, como a escolha dos instrumentos de pesquisa e organização do sumário presumido, foram de grande importância para a definição das etapas da mesma. Com estas disciplinas, tivemos oportunidade de vivenciar a análise dos projetos de pesquisa de cada um dos discentes, onde todos deveriam fazer comentários acerca do projeto em questão, pautados nas leituras teóricas que tínhamos realizado. Esse exercício possibilitou uma série de correções no projeto original, que, depois de discutido com o professor orientador, mostrou-se mais consistente e direcionado. Participei ainda, no 1º semestre de 2014, do seminário avançado “O pensamento de Maurício Tragtenberg”, que contribuiu para o aprofundamento teórico acerca do objeto da minha pesquisa, pois o sociólogo e professor Tragtenberg faz reflexões críticas sobre a burocracia da escola, o seu funcionamento enquanto fábrica, tendo a empresa como base desta organização, na perspectiva de que a escola produz uma mercadoria que é o aluno. Trouxe ainda uma reflexão importante: Como educar?

A educação, segundo Tragtenberg, é uma permanente leitura da sociedade, a escola não é punição, é a base do conhecimento.

A disciplina “Teorias e Políticas em Educação” contribuiu no aspecto da compreensão de um conjunto de relações econômicas, políticas e de poder que constituem a atualidade. Refletimos principalmente sobre a configuração e o papel do Estado na dinâmica capitalista atual e o papel da educação neste cenário. Discutimos sobre a relação entre trabalho e educação; sobre a nova realidade do trabalho e como incide sobre o conceito de qualificação profissional e sobre a educação e formação profissional dos trabalhadores. Nesta disciplina, os temas trabalhados me proporcionaram um aprofundamento nas questões de que trata o projeto de pesquisa. Dos temas trabalhados, a teoria do capital humano e como ela se manifesta nas políticas de educação e formação profissional foi um dos mais importantes. A discussão sobre empregabilidade, competências, novos requisitos do “saber ser” e do “saber fazer” do mundo

do trabalho foram fundamentais para o entendimento de que a formação da classe trabalhadora se faz dentro de um campo de disputas.

A disciplina “Educação e Filosofia” colaborou em minha formação, pois proporcionou uma análise histórico-filosófica da educação no Brasil a partir da leitura e discussão do livro **Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença,** de Cristiane Maria Marinho. A disciplina possibilitou a reflexão sobre a ação educativa como instrumento de transformação social. O conhecimento é o instrumento de mediação do processo de autoconhecimento individual e social e a Filosofia da Educação se dá como uma modalidade de conhecimento que tem como tarefa específica compreender a realidade, dando-lhe um sentido, uma significação.

A disciplina “Leitura dos Clássicos e a Educação” nos proporcionou uma reflexão e análise de textos de diferentes épocas, revelando-nos questões sociais, políticas e culturais de acordo com o tempo e lugar. Foi importante historicizar a educação a partir da proposta de análise textual, observando os princípios pedagógicos e educativos. Especificamente contribuíram com meu objeto de pesquisa os estudos realizados sobre Gramsci.

A disciplina “Sociologia da Educação” proporcionou debates e análises sobre as ideias dos teóricos contemporâneos; dentre eles, alguns especificamente colaboraram com minhas reflexões diretamente relacionadas à minha pesquisa, como, por exemplo: Pierre Bourdieu, que buscou analisar a relação entre escola e reprodução social; Michel Foucault, na abordagem da relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais; e Basil Bernstein, que propõe uma análise crítica do currículo.

Os “Seminários de pesquisa - educação, filosofia e formação humana” trouxeram contribuições importantes, pois apontam para uma filosofia enquanto modalidade de conhecimento, modalidade teórica e mediadora entre teoria e ação. Aborda conceitos propícios à reflexão sobre a temática: “O trabalho como princípio educativo: demandas teóricas e limitações práticas”, fazendo-nos refletir sobre o processo educativo como um processo de atualização da essência do ser educando. A Filosofia da Educação vê o homem concreto, histórico e a educação deve se adequar a essa natureza humana. A educação deve ser pautada na existência humana, compreender a realidade; a subsistência da existência humana é a ação.

A Filosofia permite reflexão e ação que traga a dignidade humana, vê a escola como um espaço de humanização. Discutimos ainda nos seminários que a Filosofia da Educação atua nas esferas em que se constituem as experiências: do conhecimento (O que fazer? Como

fazer?), dos aspectos éticos implicados neste processo e valores, de dimensões ontológicas (Quem é o sujeito educável?) e de fundo antropológico (Com quais valores vamos educá-lo?).

Esse assunto não interessa somente aos filósofos, mas também aos professores. A Filosofia não é prescritiva, mas sim orientadora. Transforma a educação numa norma positiva que tem que indicar perspectivas futuras para inspirar ações.

No mês de abril deste ano, cumprindo parte da exigência acadêmica do programa de pós-graduação participei do Seminário Internacional de Política e Gestão de Educação em uma perspectiva internacional, pela Universidade Nacional de San Martin (UNISAM) na cidade de Buenos Aires. Nesta oportunidade, conhecemos e discutimos sobre as reformas educativas, realizamos análise das tendências globais e regionais; conhecemos a política e legislação da educação argentina em uma perspectiva histórica; refletimos sobre a cooperação e a internacionalização da educação e administração e gestão educativa na América Latina. As discussões realizadas contribuíram com minha pesquisa sobre a Reorientação Curricular da EJA do município de Santo André, sendo que os temas abordados colaboraram para ampliar meus conhecimentos e compreender o cenário internacional de organizações curriculares.

Para organizar esta apresentação, foi interessante, revendo este percurso, avaliar o quanto este processo vem contribuindo com minha formação profissional e pessoal. O rigor exigido nos trabalhos e na produção de pesquisa, além das apresentações em congressos, a convivência com professores engajados que trazem discussões/reflexões e a oportunidade de cursar um módulo internacional, ajudaram-me a realizar uma análise mais consistente.

2 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica ofertada no município de Santo André desde 1989, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), instância componente da Secretaria Municipal de Educação. O município oferta o serviço de EJA I, que atende os alunos dos anos escolares iniciais (1º ao 5º ano), EJA II correspondente aos anos finais (6º ao 9º ano) e cursos profissionalizantes, EJA FIC (EJA integrada à formação inicial continuada) que oferece aos jovens e adultos a elevação de escolaridade integrada à formação profissional de nível básico, nas áreas de costura, informática, construção civil, alimentação, beleza e marcenaria. Além disso, o município mantém os projetos do governo federal, MOVA e Brasil Alfabetizado.

Em 2014, a EJA do município completou 25 anos de existência e colocou-se a tarefa de conduzir um processo de Reorientação Curricular. O currículo vigente resume-se a uma organização de conteúdos por disciplina. Não está explícito neste documento quais são as diretrizes e concepção que o cercam. Algumas escolas, na tentativa de contextualizar e dar significado à forma como está organizado o currículo, elaboraram um texto sobre Educação de Jovens e Adultos e o disponibilizaram em seu Projeto Político-Pedagógico. O grupo de professores, em diálogo com a Secretaria de Educação, apontou ainda uma necessidade urgente de discutir o instrumento de avaliação em vigor. Desta forma, o Departamento de Educação em 2013, ano inicial do atual governo, organizou a Escola de Gestores. A Escola de Gestores tinha um objetivo formativo à equipe técnica. Neste período ocorreram palestras com professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Entre eles: professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, que abordou o tema Trabalho; professora Marise Ramos, que abordou o tema Educação Integral; professora Sandra Torquato Bronzate, que abordou o tema A Educação Profissional nas Políticas Públicas; professor Fábio Zamberlam, que abordou o tema Arcos Ocupacionais e Formação Técnica Geral; e Sebastião Lopes Neto e Remi Castioni, que abordaram o tema Sistema Público de Emprego, Orientação Profissional e Educação Profissional.

Estas palestras e discussões contribuíram na organização dos princípios da Secretaria e na consolidação da concepção que embasaria a organização curricular.

Assim, em fevereiro de 2014, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos convidou seis professores da rede municipal de Santo André, com diferentes percursos e experiências dentro da Educação Básica e Profissional, mas, particularmente, com experiência na Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de elaborar e propor a implementação do

processo de Reorientação Curricular para a EJA I, a partir da premissa do trabalho como princípio educativo. Este grupo de professores será referido como Grupo Currículo.

Como sujeito integrante desse grupo, necessitamos iniciar estudos que possibilitassem a apreensão das premissas propostas como orientadoras do processo, de forma a permitir uma reflexão acerca da relação educação e trabalho e todo o universo que permeia este tema, além do planejamento para desdobrar essa concepção em uma proposta curricular.

Desde a implementação do serviço em 1989, a rede municipal passou por diversas organizações curriculares. O último currículo (currículo atual vigente na rede municipal – Anexo A) é organizado a partir de uma relação de conteúdos, sem um texto de orientação quanto à concepção ou aos princípios que embasam a organização dos conteúdos selecionados, tampouco existe orientação quanto à organização dos tempos e espaços de forma a orientar a ação dos professores e dos gestores. Essa organização curricular, da forma como foi apresentada aos professores, não esclareceu questões sobre metodologia, avaliação, sobre que escola quer os alunos ou mesmo de que alunos querem formar.

Frente a este desafio e com o ingresso em 2014 neste programa de pós-graduação, solicitamos ao nosso orientador a mudança do projeto de pesquisa que inicialmente tinha como foco o impacto das formações de Língua Portuguesa na prática dos professores de EJA. A mudança deve-se à relevância do tema, à oportunidade de transpor para a prática as aprendizagens da pesquisa e também pela importância desta pesquisa que se propõe a analisar a implementação de um currículo para uma rede de ensino, com a participação dos professores, gestores e alunos.

Na busca de produções acadêmicas que objetivassem a construção de currículo na EJA I (1º ao 5º ano de Ensino Fundamental), tendo o trabalho como princípio educativo, não encontramos referências. Conseguimos localizar pesquisas afins com foco no Ensino Médio ou para EJA II com oferta de Ensino Profissionalizante.

A Reorientação Curricular é um processo de reestruturação do currículo vigente, tendo em vista os objetivos pautados pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Dentre esses objetivos, destaca-se:

> [...] a contribuição para o desenvolvimento pleno dos trabalhadores (as) como pessoas conscientes e participativas, por meio da apropriação do conhecimento já construído e produção de novos, introduzindo a lógica da solidariedade na construção de uma nova sociedade (saber/fazer). Desta forma, busca-se promover uma visão crítica da realidade, superando o senso comum, contribuindo na

> perspectiva da formação integral do sujeito. Para que tal intento se realize, ter-se-á como premissa orientadora do currículo o trabalho como princípio educativo [1].

É importante compreender a relação trabalho-educação, pois o significado de trabalho precisa ser apreendido em uma perspectiva histórica, social e humana; assim, partimos do preceito de que o trabalho não se restringe ao aprendizado das técnicas.

Se buscamos uma emancipação humana, é preciso que a escola vá para além de ensinar a técnica. Compreendemos a importância de considerar o aluno trabalhador como centro do processo formativo, por isso o processo educativo deve propiciar a apropriação da ciência, da cultura e da técnica presente na ação do trabalho. Entender o trabalho como princípio educativo supõe compreender o trabalho em suas dimensões histórica e ontológica.

> O trabalho como princípio educativo situa-se num campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. Penso que estas relações não são os vínculos entre trabalho-educação apenas, nem fundamentalmente, às politicas de ensino médio e profissionalizante, nem aos complexos mecanismos de aprendizagem de saberes, valores e atitudes do trabalhador. Nos remetem em cheio ao projeto de humanização, de educação básica universal da humanidade, do pensamento humanista e socialista. (ARROYO, 2012, p. 152-153).

A pesquisa, além de buscar uma base conceitual que a oriente, propõe-se a analisar e refletir a organização curricular de uma rede de ensino, tendo como premissa a referência desta concepção.

Esta pesquisa é motivada pelo nosso envolvimento profissional nesse processo de Reorientação Curricular para um curso de EJA que não oferece a profissionalização e propõe-se a analisar e refletir sobre o processo implementado no ano de 2014. Como escolha metodológica, optamos pela pesquisa qualitativa baseada em estudo de caso, a partir dos registros (avaliações e exercícios de reflexão propostos nos encontros), sistematizações e documentos organizados pelo Grupo Currículo (pesquisa, texto de concepção e texto descritivo do processo produzido no processo). Como procedimento de análise, foram realizados observação de campo, revisão bibliográfica e análise de documentos e registros construídos durante o processo, tendo como parâmetro autores que auxiliam a compreensão da concepção. As referências teóricas utilizadas no processo de implementação de Santo

---

[1] Estes princípios foram apresentados pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos do município de Santo André durante o encontro com professores em março de 2014.

André referenciaram a escolha teórica da pesquisa, porém foi necessário recorrer também a outros autores que pudessem contribuir na análise.

O Capítulo 1 apresenta, de forma breve, a história da EJA no Brasil e uma indicação de como as políticas públicas trataram a questão do analfabetismo. A partir do cenário nacional, buscamos a história da implementação da EJA no município de Santo André como modalidade de ensino. Podemos observar como os diferentes governos da cidade, ao longo de 25 anos de existência da EJA, organizaram diferentes projetos de forma a explicitar as concepções sobre este serviço.

No Capítulo 2, buscou-se um resgate teórico sobre o conceito de trabalho, compreendendo-o nas dimensões histórica e ontológica, que nos ajuda a refletir sobre a sua relação com a educação. Neste capítulo realizamos uma verificação teórica que orienta a construção de um currículo que se perspective a partir da integração e que tenha como premissa o trabalho como princípio educativo, colaborando assim na análise, reflexão e na organização escolar didático-pedagógica em um sentido contra-hegemônico.

O Capítulo 3 irá abordar as questões relativas à integração da EJA à Educação Profissional; realizamos também um estudo sobre a pedagogia por competências que surge em uma perspectiva de imbricar formação e emprego.

O Capítulo 4 descreve o processo percorrido na Reorientação Curricular, observando os sujeitos envolvidos no processo: Grupo Currículo, professores da rede, equipe técnica do DEJA composta pelas assistentes pedagógicas (AP), coordenadoras pedagógicas (CP), diretoras e os gestores do DEJA. Este processo teve como foco o estudo da concepção e ocorreu por meio de diferentes estratégias, utilizando-se de momentos de formações com equipe técnica e professores, pesquisa com os professores da rede, escuta de alunos, visita às escolas e troca de experiências. Assim, faremos uma análise do processo utilizando como aporte os fundamentos teóricos apresentados.

3 CAPÍTULO 1 – A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

No decorrer da história, as políticas públicas procuraram desenvolver ações para impulsionar e incentivar a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que, por sua especificidade, atende jovens e adultos trabalhadores que foram excluídos do sistema escolar regular e voltam à escola para iniciar ou completar seus estudos. Ramos (2010) esclarece que "[...] a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada". Precisamos ultrapassar a visão compensatória da EJA sem, com isso, negar que existe desigualdades educativas a serem enfrentadas, pois, como afirma Di Piero (2001, p. 70),

> [...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

É uma modalidade complexa de ensino que precisa ser pensada para além de uma dimensão da escola tradicional, já que a vida adulta comporta outras dimensões que compõem o sujeito na sociedade.

Em uma retrospectiva histórica, percebemos como se deu a relação da EJA frente às situações políticas e econômicas dos diferentes tempos históricos. Beisiegel (1997, p. 207) nos mostra que, durante o Império e a Primeira República, existiram referências ao atendimento de jovens e adultos, porém foram movimentos pouco significativos, com baixo número de atendimento, sendo somente a partir da década de 1940 que se pode falar na existência de uma política de EJA no Brasil.

Com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foram criadas ações públicas para enfrentar os problemas educacionais, uma vez que o recenseamento geral de 1940 indicava que "[...] mais da metade da população de maiores de 15 anos era constituída por jovens e adultos analfabetos" (BEISIEGEL, 1997, p. 209).

Neste período, o governo, incentivado e orientado pelo quadro intelectual da época, criou uma série de decretos que considerou oficialmente a Educação de Jovens e Adultos como um segmento a ser cuidado assim como as outras modalidades. Dentre eles, Beisiegel (1997, p. 209-210) destaca:

> Decreto 19.513 de 25 de agosto de 1945 que regulamenta a concessão dos auxílios do fundo nacional do ensino primário às unidades federadas e no item 2 de seu artigo 4º, estabelecia que 25% de cada auxílio federal seria aplicado na educação de jovens e adultos e a portaria nº 57 de 30 de janeiro de 1947 quando o ministério da

> educação e saúde autorizou a organização de um serviço de educação de adultos no departamento nacional de educação.

Lourenço Filho idealizou e coordenou a primeira campanha de Educação de Jovens e Adultos que foi considerada, de acordo com Beisiegel, como um amplo movimento de mobilização nacional. Sobre essa campanha, Strelhow (2010, p. 53) esclarece que

> Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas "nações atrasadas". Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das "nações atrasadas". Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização.

A campanha nacional de erradicação ao analfabetismo, no final da década de 1950, de acordo com Beisiegel (1997), preocupava-se com o aprofundamento dos estudos sobre os problemas sociais, econômicos e culturais, propunha a ampliação de atendimento e a reorganização dos currículos, valorizando os fatos e experiências locais.

A Educação de Jovens e Adultos analfabetos inseriu-se nas discussões político-ideológicas a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960, época marcada pela mobilização social em torno da Educação de Adultos. Beisiegel apresenta alguns movimentos criados neste período: o Movimento de Educação de Base, que foi oficializado pelo Decreto n.º 50.370, e o Movimento de Cultura Popular do Recife, constituídos em 1961, os Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de "Pé no Chão" também se Aprende (Prefeitura de Natal) em 1962. Em todos esses programas buscava-se compreender e valorizar a cultura popular e os saberes trazidos pelos alunos. É possível identificar nesses programas a influência das ideias de Paulo Freire que propunha um método de alfabetização que

> [...] sintetiza, de modo exemplar, as orientações e vicissitudes da educação popular praticada neste período. Ao realizar a alfabetização no âmbito de um processo mais amplo de discussão e reflexão crítica sobre as condições da vida coletiva das classes dominadas, o método favorecia a "politização" ou o desenvolvimento de uma "consciência de classe" entre os jovens e adultos envolvidos nos trabalhos. (BEISIEGEL, 1997, p. 230).

Com o golpe militar em 1964, a Portaria n.º 237, de 14 de abril, extinguiu o Programa Nacional de Alfabetização e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), nos termos da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Haddad e Di Piero (2000 p. 113) esclarecem que, neste contexto,

> O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha "De Pé no Chão" foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas.

Instituiu-se um governo autoritário que não admitia a participação popular, reprimindo todas as iniciativas neste sentido. Segundo Haddad e Di Piero, a repressão foi a resposta às ações que contrariavam os novos interesses do Estado autoritário; por esse motivo, as práticas educativas foram finalizadas. Muitos educadores e lideranças estudantis foram presos e cassados em seus direitos políticos ou proibidos de exercer suas funções. Ainda, segundo esses autores, o Mobral distanciava-se da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos para uma campanha de massa, desvinculada das propostas de caráter técnico, procurando atender aos analfabetos e aos objetivos políticos do governo militar. Conforme afirma Beisiegel (1997, p. 234),

> Articulava-se assim uma campanha de massa com controle ideológico e doutrinário, garantido pela centralização dos objetivos e das orientações e pela base conservadora das comissões locais, constituídas em geral por representantes das comunidades mais identificadas com o governo autoritário.

Os centros supletivos foram criados no início da década de 1970, com o objetivo de complementar a atuação do Mobral, estendendo o atendimento às faixas de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de 1º grau (BEISIEGEL, 1997, p. 238). De acordo com o autor,

> O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria. (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 117).

No início do governo Sarney, nos termos do Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985 (BRASIL, 1985), o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) que estava vinculada ao Ministério da Educação, atuando indiretamente no apoio técnico e financeiro das prefeituras municipais, ou instituições da sociedade civil, como mostra Beisiegel (1997) e Haddad e Di Piero (2000).

A Constituição de 1988 dispôs, em seu artigo 208, sobre a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para quem não teve acesso na idade própria, mas o artigo 211, no § 2º, dispôs que os municípios atuariam prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escolar sem explicitar como seria organizada a Educação de Jovens e Adultos.

O governo Collor extinguiu a Fundação Educar e, pressionado pelo discurso da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, lançou em 1990 o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Beisiegel nos esclarece que o governo entrou em crise, com o processo de impeachment, e com isso o programa não seguiu adiante. Em 1991, o novo Ministério da Educação deixou claro que a alfabetização de adultos não era a prioridade do governo.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo e realizou uma reforma na educação pública, lançando os programas para a EJA: o Programa de Alfabetização Solidária que, por meio de convênio firmado entre organizações não governamentais e o MEC, destinava-se a ações de alfabetização; e os programas de incentivo à Educação Profissional em parceria com o Sistema "S" (SESI, SENAC e SENAI) e financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

No final de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394) que reafirmou o direito de jovens e adultos ao Ensino Básico e à gratuidade. O que mudou, como sinaliza Haddad e Di Piero, foi a diminuição das idades mínimas aos alunos que se submetam aos exames supletivos, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A LDB e a Constituição determinaram a obrigatoriedade de elaboração dos planos plurianuais de educação; por esse motivo, o MEC, em 1998, apresentou o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) que apontou para a EJA os seguintes desafios: "[...] resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente" (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 122).

A aprovação da Emenda Constitucional n.º 14/96 (BRASIL, 1996) suprimiu da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998, conforme nos mostra Haddad e Di Piero (2000), desobrigando, assim, o governo federal a aplicar metade dos recursos vinculados à educação deixando a EJA em uma situação marginalizada, pois, para conter os gastos públicos, a verba da educação foi redistribuída e centrada no Ensino Fundamental.

A partir de parcerias de organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa e sem a coordenação do MEC, iniciou-se o programa de formação de jovens e adultos denominado Programa Alfabetização Solidária (PAS) em 1996:

> [...] objetivo declarado de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século, o PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país. [...] a coordenação afirma que nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 124).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi um programa do governo federal articulado com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). De acordo com Haddad e Di Piero (2000, p. 125),

> O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica.

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor) vigorou de 1996 a 2001 e foi coordenado pelo Ministério do Trabalho com vistas a ampliar e diversificar a oferta de Educação Profissional.

> Financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o PLANFOR é operado descentralizadamente por uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa. (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 125).

Em 17 de abril de 1997, Fernando Henrique assinou o Decreto n.º 2.208, extinguindo o Ensino Médio técnico e desvinculando a Educação Básica da Educação Profissional.

Um marco para EJA foi a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 11/2000, redigido por Carlos Roberto Jamil Cury. A partir deste parecer, a EJA saiu da condição de suplência e passou a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica e reforçou a sua função reparadora, equalizadora e qualificadora.

O presente parecer se ocupou das diretrizes da EJA, ajudando-nos a refletir sobre a forma como a conduta socioeducacional e seletivo do Ensino Fundamental e Médio ajuda a

reproduzir excluídos, mantendo assim adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória. Este é um dos motivos que mantém a necessidade da existência da EJA, pois essas pessoas que são excluídas de alguma forma do Ensino Fundamental regular necessitam de escolarização. O princípio da igualdade deve ser perseguido pela EJA, pois a desigualdade possui raiz de ordem histórico-social (BRASIL, 2000, p. 6):

> [...] esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica.

Cury esclareceu que a EJA tem a função reparadora:

> [...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000, p. 6).

A escola pública deve ser democrática e o Estado deve interferir no campo das desigualdades por meio de políticas públicas, pois a educação é um direito de todos. O parecer ressaltou importante que a EJA apresentasse um modelo pedagógico próprio que satisfizesse as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, que considerasse suas experiências e seus saberes e que respeitasse a heterogeneidade dos sujeitos, como explica Cury:

> A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. (BRASIL, 2000, p. 35).

Ao voltarem para a escola, os alunos que tiveram seus estudos interrompidos de alguma forma, seja pelo não acesso, pela evasão ou pela repetência, deveriam encontrar uma escola que lhes possibilitasse novas inserções

> [...] no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p. 9).

O parecer indicou o trabalho como o contexto mais importante da experiência curricular, ou seja, ele é princípio organizador do currículo. É preciso, de acordo com o parecer, que haja um empenho das políticas públicas de forma que a função qualificadora se imponha de forma a potencializar o enriquecimento dos alunos.

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assumiu o governo e tomou algumas medidas que trouxeram à EJA um pouco de esperança, em um cenário educacional que demonstrou a sua não valorização e a não compreensão da importância e necessidade de escolarização dos excluídos do sistema escolar regular. Criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), ligada ao MEC, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com a função de atuar na formulação de políticas públicas voltadas para populações, que foi instituído, por meio de Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003 (BRASIL, 2003), e que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no país, além da criação do Programa Fazendo Escola.

Além disso, a Emenda Constitucional n.º 53, de 6 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), aprovou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que veio substituir o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), pois, até 2006, a prioridade do governo federal continuava a ser o Ensino Fundamental; verba do Fundef se destinava exclusivamente ao Ensino Fundamental. Por outro lado, no cenário de necessidades educacionais e excluídos do sistema existiam os alunos que não tiveram acesso à educação na idade regular e aqueles que tiveram acesso, porém não concluíram os estudos. Com a criação do Fundeb, a EJA passou a ter financiamento, assim como o Ensino Fundamental e Médio.

O Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), fruto de uma luta política e social, revogou o Decreto n.º 2.208/97 (BRASIL, 1997) e trouxe novas perspectivas para o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, como reflete Nosella (2011, p. 1.057)**:**

> [...] permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado. O debate está em curso e centra-se, sobretudo, no âmbito da problemática curricular e na busca de experiências interessantes. As palavras recorrentes são: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação. Os eixos orientadores do ensino médio devem ser: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Também foram criados, entre 2003 e 2006, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).

Apesar de o Governo Lula procurar dar visibilidade à EJA, observa-se que ainda é uma modalidade de educação voltada aos alunos jovens e adultos trabalhadores com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do mercado. Rummert e Ventura (2007, p. 34-40) analisam que estes programas visam

> [...] a amenização das tensões sociais e dos impasses inerentes à lógica do sistema. São Programas destinados aos jovens e adultos trabalhadores caracterizados pelo "mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto

> de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos.

Em 2011, a presidente Dilma incorporou a Secad à Educação Especial e esta passou a chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O Plano Nacional de Educação de 2014 apresentou cinco metas específicas para a EJA[2]:

> Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
> Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
> Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
> Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
> Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2015, p. 8, 10, 11).

Em 2014, foi realizada em Brasília a II Conferência Nacional de Educação (Conae), que contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade civil, para discussão de novas perspectivas para a educação nacional e para a consolidação do PNE. Esta conferência teve como objetivos principais: o acompanhamento e avaliação das deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010 e a avaliação e a tramitação da implementação do PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais. A relevância desde congresso é a indicação de eixos que buscam orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo.

O governo federal, por meio da Lei n.º 11.513/2011, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como objetivo ampliar a oferta do Ensino Profissionalizante a alunos jovens e adultos que estão cursando o Ensino Médio. Este programa é custeado pelo governo federal e ofertado pelas instituições do sistema S (Senai, Senat, Senac e Senar), pela rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. O repasse

---

[2] As metas do PNE estão disponíveis no site do Ministério da Educação. O PNE foi aprovado em 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e deverá ser cumprido até 2024.

de verbas do programa para instituições particulares foi alvo de crítica bem como o foco na profissionalização, conforme nos aponta Ramos (2010, p. 74):

> [...] a melhor forma de oferecer educação profissional é a modalidade integrada ao ensino médio, não apenas por uma questão de garantir ao estudante a formação propedêutica e profissional com apenas uma matrícula na mesma instituição, mas porque nessa concepção se trabalha uma perspectiva de integração curricular e formação integral.

Sem a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, conforme explica Ramos, o Ensino Médio apresenta-se de forma dual e marca-se uma separação entre prática e teoria, entre trabalho intelectual e manual.

> O aluno terá num turno uma formação básica, de perspectiva mais geral, e no outro uma perspectiva instrumental da formação, reiterando então uma dicotomia conceitual. Quem tende a procurar a educação profissional concomitante? Os filhos das classes trabalhadoras, de segmentos mais pobres, que têm a urgência de trabalhar e que vêm de um ensino médio que, em geral, não é o de melhor qualidade. Já aqueles que estão no ensino médio de boa qualidade e cujos pais são de um segmento mais privilegiado – até da classe trabalhadora menos empobrecida – vão fazer só ensino médio e não o médio mais o profissionalizante. (RAMOS, 2010, p. 80).

Moacir Gadotti (2013, p. 19) traz uma reflexão que reflete e sintetiza a forma de pensar daqueles que defendem como necessária uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos:

> A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural.

3.1 O PERCURSO DA EJA EM SANTO ANDRÉ

Com a extinção da Fundação Educar em 1985, formou-se uma lacuna de políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos na cidade de Santo André. Na cidade, neste período, ocorreram apenas pequenas iniciativas de algumas igrejas e sociedades de bairros que cediam salas para voluntários que atendiam a um número pequeno de alunos, pois o censo de 1980 indicava que a cidade de Santo André possuía 10% de analfabetos.

A história da EJA iniciou-se oficialmente em 1989 com a implementação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) e tinha como objetivo

> [...] garantir acesso à educação de jovens e adultos àqueles que foram excluídos do sistema escolar e socializar o saber historicamente acumulado e sistematizado pela

> humanidade, de modo a transformar esse saber em ferramentas culturais que possam servir de instrumento aos sujeitos para uma prática social mais ampla[3].

Inicialmente o serviço foi oferecido aos funcionários municipais, com o projeto chamado Valorização do Funcionalismo, que correspondia aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi feito um levantamento na época pela Secretaria Municipal de Educação em todas as secretarias da prefeitura e verificou-se que havia 1.800 funcionários analfabetos ou que não tinham complementado a primeira fase do Ensino Fundamental. A regência de classes, neste projeto inicial, ficou sob a responsabilidade de funcionários municipais que estavam engajados ideologicamente e que possuíam o Ensino Médio completo, através de uma seleção interna. Recebiam por este trabalho horas extras. As aulas eram ministradas diariamente no próprio local de trabalho e tinham a duração de uma hora ou uma hora e meia, dependendo da repartição. Conforme dados da Secretaria de Educação publicados em 1992 na revista *Democratização de Ensino: a busca necessária*, em 1989, foram atendidos 900 funcionários, em 1990, 600 e, em 1991, 200.

Ainda no ano de 1989, ocorreu o Fórum de Discussão sobre a Política de Educação de Jovens e Adultos no município de Santo André, que contou com a participação de vários segmentos da sociedade e entidades como, por exemplo: Associação dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp), Companhia Estadual de Tecnologia de Saneamento Básico (Cetesb), Sindicato dos Químicos, Sindicato dos Metalúrgicos, delegacias de ensino do município, representantes da igreja católica, associação de moradores, sociedade de amigos de bairros, entre outros. Este Fórum teve como objetivo, de acordo com a Secretaria de Educação, "[...] levantar contribuições para a elaboração de uma política de Educação de Jovens e Adultos a ser implantada no município" (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 21).

Em 1990, o atendimento foi estendido aos munícipes. Para isso, ocorreu em maio de 1989 o primeiro concurso para professores de Educação de Jovens e Adultos do município. Foram chamados inicialmente 45 professores que foram distribuídos em 19 núcleos pela cidade, de acordo com a demanda. Estas salas estavam organizadas em espaços alternativos como salas de igrejas católicas, evangélicas, centros comunitários, espíritas e sindicatos, pois a cidade não possuía escolas municipais de Ensino Fundamental, apenas escolas de Educação Infantil, que não ofereciam infraestrutura adequada, como mobiliário e banheiros para receber alunos jovens e adultos. Nesse ano, foram atendidos 700 alunos.

---

[3] Este objetivo, assim como o histórico da EJA no município, foi retirado de documentos oficiais que pertencem ao arquivo pessoal do coordenador de serviços educacionais da época.

A utilização desses espaços alternativos gerava algumas dificuldades, como nos mostra Souza (1994, p. 53):

> [...] a ocupação do espaço pela entidade, em horário de aula, sem prévio aviso ao professor ou ao Departamento de Educação, reformas (ou similar) sem comunicação antecipada. Aliado a isto, ao final de cada ano letivo buscávamos renovar o empréstimo do local, o que às vezes não conseguíamos, pois seus responsáveis tinham outros planos para sua utilização.

Em 1991, o Conselho Estadual de Educação (CEE) regulamentou o curso de EJA I (1º ao 5º ano). Esta ação foi uma grande conquista para todos os envolvidos com a EJA (professores, equipe e alunos), pois a partir deste ano os alunos podiam ser certificados, podendo dar continuidade aos seus estudos.

Também em 1991, ocorreu a aprovação do Estatuto do Magistério de Santo André com participação do SEJA. Neste período foi planejada a construção de salas de aulas nas Emeiefs, porém a construção não ocorreria a tempo de sucumbir uma necessidade imediata. Assim, conforme explica Souza (1994), como medida alternativa, foram alugados contêineres para serem instalados nas escolas municipais.

Em 1992, foi concluída a primeira proposta curricular da EJA que foi construída coletivamente. Ela organizava o atendimento em 2 fases: alfabetização e pós-alfabetização.

Nos anos subsequentes, com o aumento da demanda, foram necessários mais professores e salas de aulas em diferentes pontos da cidade.

Em 1997, ocorreu a implantação da profissionalização, e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos foi transformado em Departamento de Educação do Trabalhador, o DET, iniciando o trabalho com a qualificação profissional, pois entendia-se que a ação profissional devia estar sob a responsabilidade da educação e não de outras secretarias, como ocorria anteriormente.

Em 1997, o projeto iniciou com os cursos livres profissionalizantes nos três centros públicos de profissionalização: Onze de Julho, Tamarutaca e Júlio de Grammont. Em 1998, criou-se o Programa Integrado de Qualificação (PIQ) que funcionava como suplência profissionalizante dentro das Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental (Emeiefs). Este programa preocupou-se em integrar a Educação Profissional à EJA.

> Dos cinco dias de aula, quatro dias eram destinados às matérias da base comum, e um dia às profissionalizantes. Foram ofertados alguns cursos como eletricidade, manicure, auxiliar administrativo, culinária e pintura residencial. (BRONZATE, 2008, p. 70).

Como indica Bronzate (2008), uma das dificuldades foi o desinteresse dos alunos pelo curso já que a parte profissionalizante era oferecida apenas uma vez por semana, também porque participar da parte profissionalizante não era opcional, uma vez realizada a matrícula. Outra dificuldade era organizar momentos coletivos de discussão entre os professores da EJA e os monitores responsáveis pela parte profissional. A questão estrutural das escolas também foi um dificultador, pois não havia, muitas vezes, oficinas ou laboratórios. Os monitores foram contratados por concurso público e isso também gerou um problema, pois quando as necessidades de formação se alteravam os monitores não tinham função. Para solucionar este problema, em 2001, o Departamento de Educação passou a contratar monitores através de entidades conveniadas ou organizações sindicais.

O PIQ buscava integrar a elevação da escolaridade com a formação profissional e tinha como objetivo:

> Implementar política pública de educação profissional integrada ás ações de inclusão social, desenvolvimento econômico e geração de emprego e renda, que promova o aumenta da escolaridade e a qualificação profissional de jovens e adultos, contribuindo para a sua permanência na escola, e consequentemente, para o seu encaminhamento ao mundo do trabalho em melhores condições de inserção profissional e social. (SANTO ANDRÉ, 2006, p. 6).

Assim, a partir de 2001, a execução da Educação Profissional no município de Santo André passou a ter como parceiros as entidades conveniadas, iniciando um processo de discussão para que a Educação Profissional fosse oferecida na forma de itinerários formativos, com a proposta de

> [...] organização dos processos formativos com um plano de formação continuada através de módulos sequenciais progressivos e flexíveis, que abarquem vários níveis de conhecimentos, dos básicos e técnicos gerais de uma área, aos profissionais mais específicos, incluindo-se saberes mais abrangentes, novos conhecimentos e conceitos mais relevantes da atualidade. (SANTO ANDRÉ, 2001, p. 13).

Até o final de 2003, o Departamento de Educação do Trabalhador mantinha os seguintes projetos: Programa de Qualificação e Requalificação do Trabalhador (PQRT), que tinha como objetivo a colocação e a recolocação de jovens e adultos acima de 18 anos no mercado de trabalho e visava ainda contribuir para o desenvolvimento da cidadania, formando para que os alunos reconhecessem seus direitos; o Programa de Educação para o Mundo do Trabalho (PEMT), que tinha como objetivo estimular os jovens entre 14 e 17 anos a mudarem sua perspectiva perante a vida e sua comunidade, possibilitando a continuidade dos estudos na rede regular, como nos esclarece Bronzate (2008); e a Suplência Profissionalizante, que neste ano passou a ter um novo formato, sendo três aulas destinadas às disciplinas do núcleo

comum e dois dias para as aulas técnicas, também passou a ser oferecida apenas nos Centros Públicos de Formação Profissional, para garantir uma melhor estrutura para o núcleo profissionalizante.

Também neste período os Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP) foram reestruturados para atenderem a população que buscava áreas específicas de formação profissional. Assim, o CPFP Valdemar Mattei atendia aos alunos com interesse na área de informática, o CPFP Júlio de Grammont oferecia atendimento para área de comércio e serviços e o CPFP Armando Mazzo atendia aos alunos com interesse na construção civil.

Durante esses anos, a EJA, no município, sofreu com as descontinuidades das políticas públicas a cada mudança de administração.

No ano de 2014, o DEJA ofereceu à população os seguintes serviços: EJA I (anos iniciais), EJA I FIC (anos iniciais com profissionalizante em: pintura decorativa, alimentação saudável, cuidados estéticos e informática básica), EJA II (anos finais do Ensino Fundamental), EJA II FIC (anos finais com profissionalizante em: comunicação visual, marcenaria, construção civil, alimentação e administração) e cursos livres (cursos técnicos sem elevação de escolaridade: informática básica, eletricista instalador, *drywall*, instalação hidráulica, informática básica, manicure e pedicuro com unha decorativa, marcenaria, cabeleireiro básico, culinária básica, planilhas eletrônicas avançadas, maquiagem e designer de sobrancelhas, informática – pacote Office e internet).

O ano letivo de 2014 iniciou com 65 salas de EJA I, 15 salas de EJA I FIC, 96 salas de EJA II e FIC (no primeiro semestre), 73 salas de EJA II (no segundo semestre), 17 turmas de cursos livres no primeiro semestre e 19 salas de cursos livres no segundo. A EJA no município é atendida por 28 Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental e 5 Centros Públicos de Formação Profissionalizante.

Os 59 professores que atuam na EJA são ingressos através de concurso público. De acordo com a pesquisa realizada[4] pelo Grupo Currículo com os professores em 2014, podemos observar o perfil dos professores da EJA I: 40% trabalham na rede municipal há mais de 21 anos, sendo que destes 33% trabalharam neste período exclusivamente com Educação de Jovens e Adultos. A formação dos professores que atuam com a EJA é a seguinte: 47% possuem o diploma de Magistério e Pedagogia, 23% dos professores possuem apenas o curso de Pedagogia e o restante possui outras licenciaturas. Do total de professores, 17% não possuem curso de pós-graduação e 68% dos professores acumulam cargos em outras

[4] A pesquisa foi realizada pelo Grupo Currículo com o objetivo de investigar o que os professores da rede municipal pensavam sobre currículo. A pesquisa está disponível no anexo D – Resumo da Pesquisa.

redes de ensino. A pesquisa realizada com os professores mostra ainda que 46% dos professores utilizam a atual proposta curricular da EJA, o restante utiliza propostas de outras redes de ensino, a proposta do Ensino Fundamental regular e adota o currículo organizado em livros didáticos. Essa informação nos faz refletir sobre o significado e a pertinência do atual currículo para os professores da EJA. Este é um dado motivador que revela a importância da reorganização para os professores.

A seguir, podemos observar os quadros de atendimento, que foram fornecidos pelo DEJA. Nosso foco de análise para esta pesquisa será apenas a EJA I e EJA I FIC. O processo de implementação curricular terá continuidade em 2015 com ampliação para a EJA II e EJA II FIC. Segue abaixo a organização das salas, com matrículas e evasão em 2014:

EJA I					
Nº DE SALAS		**MATRÍCULAS**		**EVASÃO**	
65		1.246		571	
EJA I FIC					
Nº DE SALAS		**MATRÍCULAS**		**EVASÃO**	
15		342		139	
EJA II E EJA FIC					
1º SEMESTRE			**2º SEMESTRE**		
SALAS	**MATRÍCULA**	**EVASÃO**	**SALAS**	**MATRÍCULA**	**EVASÃO**
96	2.809	938	73	2.005	564
CURSOS LIVRES[5]					
1º SEMESTRE			**2º SEMESTRE**		
SALAS	**MATRÍCULA**	**EVASÃO**	**SALAS**	**MATRÍCULA**	**EVASÃO**
17	804	185	19	363	118

Quadro 1 – Número de salas, matrículas e evasão de EJA e cursos livres em 2014
Fonte: DEJA

O quadro nos mostra que a evasão é uma questão que precisa ser considerada como relevante para as políticas públicas de educação, não somente em Santo André, mas também no Brasil, já que esse é um problema nacional. Haddad (2007, p. 204) apresenta possíveis causas deste fenômeno:

> Outro elemento importante é a evasão escolar, reconhecidamente elevada em programas de EJA, em função não só de fatores internos aos processos de ensino-aprendizagem, provocados pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, mas também por fatores externos vinculados às difíceis condições de vida

[5] Cursos livres são cursos profissionalizantes oferecidos nos centros públicos que não estão atrelados à EJA.

> dos alunos. Para superar tais dificuldades, é importante que ocorram incentivos à permanência dos alunos.

Refletimos que essa investigação sobre os motivos da evasão de alunos jovens e adultos bem como o planejamento de ações para evitar que os alunos abandonem a escola deve envolver não apenas os gestores, mas também os docentes, pois são estes que estão mais próximos aos alunos.

4 CAPÍTULO 2 – O SENTIDO DO TRABALHO E SUA REALIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

4.1 TRABALHO

Para compreender o trabalho em seu percurso histórico e sua relação com a produção, Marx (1983) mostra-nos que o trabalho é uma atividade específica da espécie humana, pois é pelo trabalho que ela se produz. O ser humano entra em contato com outros homens, transforma a natureza, modifica a realidade que o circunda, produz objetos, muda sua maneira de interagir com essa realidade modificada.

> Sem dúvida, os animais também produzem. Eles constroem ninhos e habitações, como no caso das abelhas, castores, formigas, etc. Porém, só produzem o estritamente indispensável a si mesmos ou aos filhotes. Só produzem em uma única direção, enquanto o homem produz universalmente. Só produzem sob a compulsão de necessidade física direta, ao passo que o homem produz quando livre de necessidade física e só produz, na verdade, quando livre dessa necessidade. Os animais só produzem a si mesmos, enquanto o homem reproduz toda a natureza. Os frutos da produção animal pertencem diretamente a seus corpos físicos, ao passo que o homem é livre ante seu produto. Os animais só constroem de acordo com os padrões e necessidades da espécie a que pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e como aplicar o padrão adequado ao objeto. Assim, o homem constrói também em conformidade com as leis do belo. (MARX, 1983, p. 96).

Saviani (2007) completa esta ideia dizendo que o trabalho é a essência do homem, é o ato de agir e transformar a natureza transformando-a em função das necessidades humanas. Neste sentido, o homem não nasce homem, necessita aprender a ser homem e a produzir sua existência.

Numa concepção ontológica, o trabalho é entendido como atividade fundamental, por meio do qual o ser humano se humaniza, transforma-se e é transformado. Frigotto (2005) mostra que o trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana, não se reduz apenas à atividade laborativa ou emprego, mas responde à produção dos elementos necessários à vida biológica, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. O trabalho cria a recria o mundo como resposta às múltiplas necessidades.

> Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual

> constituiu a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1999, p. 212).

Gramsci (1978) mostra-nos que o processo de produção do ser humano resulta da unidade de três elementos fundamentais: natureza, indivíduo e relação social.

> [...] o homem não se define por uma realidade humana dada, universal, mas como um devir histórico que se faz, se produz pelo trabalho. A pergunta concreta, histórica, que se põe adequadamente a apreensão do conceito de homem não é, pois, o que é o homem, mas como é produzido o homem. O homem concreto é concebido então como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência. (GRAMSCI, 1978, p. 38).

O homem constitui-se num tempo histórico, em um espaço natural e social, interagindo com a natureza e com outros homens, criando, assim, elementos de mediação de sua existência. Somos produto de nossa prática social que vai se conformando em uma cultura. Assim, o trabalho, como uma dimensão importante da vida humana, colabora de forma incisiva no desenvolvimento de uma cultura e da essência humana.

Em um sentido filosófico, Severino (2014, p. 234) aponta que "[...] o trabalho é uma das categorias fundamentais para se entender o homem. Sem ele, o homem não desencadearia o processo de sua auto-humanização". Continua ainda:

> [...] neste contínuo processo de produção que se dá via trabalho, os homens vão tecendo concretamente suas relações sociais, vão se organizando em sociedade, criando as instituições sociais [...]. Além disso, a atividade de trabalho desenvolve e intensifica a atividade simbolizadora dos homens, faz com que a sua subjetividade funcione produzindo cada vez mais os elementos simbólicos, os bens culturais: as formas ideais de cultura, o saber comum, os mitos, as religiões, as artes, a ciência, a filosofia, os códigos, a moral, etc. (SEVERINO, 2014, p. 233).

O processo de humanização do homem pelo trabalho não se dá numa relação direta. As relações e condições de trabalho que se estabelecem numa determinada sociedade podem resultar num processo de alienação e desumanização do homem. Severino (2014, p. 235) esclarece que "[...] a alienação é a perda da própria identidade, é a perda da própria essência". Historicamente, a escravidão evidenciou essa condição; porém, em uma sociedade capitalista, o processo de trabalho assalariado também aliena o trabalhador.

Sobre as relações sociais, Frigotto (2010) reflete como o modo de produção pode envolver esta questão: o homem produz e se apropria de bens produzidos, visando seu sustento e reprodução. É pela análise dos modos de produção que podemos caracterizar as sociedades e analisar suas transformações. Neste sentido, vamos fazer uma retrospectiva histórica deste processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação do homem.

Na antiguidade (Grécia e Roma), o trabalho é realizado predominantemente pelos escravos. Temos de um lado a aristocracia, donos da terra, onde toda a produção era fruto do

trabalho escravo. Tanto na Antiguidade como na Idade Média a terra era o principal meio de produção, porém na Idade Média a forma de trabalho era a servil.

> Algumas características da sociedade antiga persistem na Idade Média, no modo de produção feudal, porque, assim como na Antiguidade, também na Idade Média o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura. Na Grécia e Roma, os homens viviam na cidade, mas do campo, porque a vida na cidade era suprida pelo trabalho desenvolvido nos arredores da cidade, que era o trabalho agrícola. Na Idade Média, os homens viviam no campo e do campo, ou seja, viviam no meio rural e da atividade agrícola. A forma do trabalho da Idade Média se diferenciava da Antiguidade na medida em que não temos mais o trabalho escravo e sim o trabalho servil. (SAVIANI, 2014, p. 3).

Assim como na divisão social, a educação mantêm duas modalidades distintas e separadas: uma identificada como educação para os homens livres (proprietários), centrada em atividades intelectuais, na arte, oratória, exercícios físicos (lúdicos ou militares); e outra identificada como educação para serviçais e escravos, centrada no próprio processo de trabalho. Uma escola para aprender a mandar e outra para aprender a fazer.

Essa educação para os homens livres deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego *skolé*, que significa lugar do ócio, tempo livre. Saviani (2011, p. 81) explica que, a partir do momento em que o homem se apropria da terra, tornando-a privada "[...] colocavam para trabalhar aqueles que não eram proprietários. Sobre essa base, constitui-se o modo de produção escravista, na qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores". Surge então um grupo de pessoas ociosas, que não precisavam trabalhar pois tinham quem garantisse a sua sobrevivência.

> É aí que podemos localizar a origem da escola. [...] Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. (SAVIANI, 2011, p. 81).

Com o avanço da produção, intensifica-se o desenvolvimento da economia medieval, com uma grande geração de excedentes de produção, ocorrendo a ativação do comércio. Todo esse processo gera uma organização de produção específica voltada para a troca, originando assim a sociedade capitalista, onde é a troca que determina o consumo.

Na Idade Média, a escola sofre grande influência da Igreja Católica, porém o modo de produção capitalista provoca mudanças na educação confessional. O Estado assume o protagonismo com a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

> O modo de produção feudal contrapunha o campo, que era referência da vida na Idade Média, à cidade, que eram núcleos subordinados ao campo, onde se desenvolvia apenas o artesanato. O que é artesanato? É uma espécie de indústria rural, de indústria própria da agricultura. Por quê? Porque através do artesanato se

> produziam apenas aqueles instrumentos rudimentares que a própria vida no campo demandava. No entanto, o desenvolvimento das atividades artesanais, fortalecendo as corporações de ofícios, aliado ao grau de acumulação que a economia feudal pôde desenvolver, possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil que está na origem da constituição do capital. (SAVIANI, 2014, p. 3).

A sociedade capitalista é a inversão da base de produção feudal onde dominava a economia de subsistência, ou seja, produzia-se para atender as necessidades de consumo; na medida em que a produção excedesse certo grau de consumo, poderia ocorrer algum tipo de troca.

No sistema capitalista, tudo se apresenta como mercadoria, inclusive a força de trabalho. Essa nova forma de produção determina a reorganização das relações sociais. Com o impacto da revolução industrial, quando se transfere para as máquinas as funções do trabalho manual, mecaniza-se as operações manuais. Saviani (2007) constata que o impacto da revolução industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se de alguma forma ao mundo da produção. As relações de produção são formadas pelas forças produtivas, meio de produção e trabalho.

> O modo de produção capitalista é que domina na sociedade contemporânea [...]. Esse modo de produção se caracteriza pelo fato de que os meios de produção se encontram nas mãos de indivíduos particulares, que são detentores do capital, formando assim uma classe específica no interior da sociedade. Possuindo assim os meios de produção, tornam-se igualmente proprietários dos bens que são produzidos. Como todos os demais indivíduos necessitam desses bens e não podem produzi-los diretamente, são obrigados a adquiri-los. E isso se faz mediante o processo de troca. Os bens produzidos são, enquanto objeto de troca, as *mercadorias.* (SEVERINO, 2014, p. 237, grifo do autor).

O modo de produção capitalista é marcado por organizar sua produção não em função do valor de uso, ou seja, de sua utilidade, mas sim em função de seu valor de troca, valor da quantidade de trabalho necessária para sua produção. Segundo Marx (1999, p. 58), “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso”. O valor da mercadoria é determinado pelas diferentes quantidades de trabalho usado em sua produção. Para Marx (1999, p. 62),

> Quanto maior a produtividade do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho requerido para produzir a mercadoria, e, quanto menor a quantidade de trabalho que nela se cristaliza, tanto menor seu valor. Inversamente, quanto menor a produtividade do trabalho, tanto maior o tempo de trabalho necessário para produzir um artigo e tanto maior seu valor. A grandeza do valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade e na inversa da produtividade do trabalho que nela se aplica.

O que materializa a força de trabalho é a quantidade de trabalho, que dá valor à mercadoria. Para Marx (1999, p. 73), “A força humana de trabalho em ação ou o trabalho humano cria valor, torna-se valor, quando se cristaliza na forma de um objeto”. O valor dessa

força de trabalho, no mercado, é determinado pelo tempo de trabalho necessário a sua produção e reprodução; no caso, manter o trabalhador mediante os meios de subsistência e garantir a sua manutenção, sua reprodução (MARX, 1999, p. 200).

Marx faz a distinção entre trabalho vivo e trabalho morto. O trabalho vivo é a "força criadora de valor" (MARX, 1999, p. 357). É a força de trabalho do trabalhador como agente que cria valor no processo do trabalho que se materializa num objeto. Este objeto, como produto do trabalho vivo, é o trabalho morto. Faz ainda uma distinção entre trabalho necessário, que é a quantidade de trabalho que se precisa para a reprodução do trabalhador, e trabalho excedente, que é o tempo de trabalho que vai além do trabalho necessário e não representa nenhum valor para o trabalhador. É desse tempo de trabalho excedente que se origina a mais-valia.

A mais-valia é "[...] exatamente a diferença da força de trabalho realmente investida na sua produção e aquela que é reposta ao trabalhador por meio do salário" (SEVERINO, 2014, p. 237). Marx denomina a mais-valia como a base do lucro do capital.

Faz-se necessário distinguir os termos trabalho e emprego. O trabalho envolve uma atividade executada em si, já a conotação do termo emprego refere-se à relação entre o sujeito e a organização onde uma tarefa produtiva é realizada. Essa tarefa gera rendimentos e os bens e serviços gerados são passiveis de transações no mercado, como nos explica Souza (1986, p. 26).

Em um sentido ontológico, Ramos (2001, p. 43) nos explica que trabalho não é emprego, não é ação econômica específica, mas "Trabalho é produção, criação, realização humana".

4.2 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO

Como vimos, o trabalho possui duas dimensões importantes: uma histórica, para compreender as relações econômicas, culturais e sociais que se constituíram num tempo e espaço, e uma dimensão ontológica, que nos mostra a relação do homem com a natureza, num sentido de transformá-la, criando e recriando outras possibilidades. Mas qual a sua relação com a escola?

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que atende a alunos jovens e adultos que, por algum motivo, tiveram o seu percurso regular de ensino interrompido. Sobre os alunos adultos trabalhadores, Ramos[6] nos esclarece que

> [...] são sujeitos reais que trabalham, pais de família que têm suas práticas culturais, seus credos religiosos e que esperam da escola uma possibilidade de se apropriar de um instrumento que pela história de suas vidas acaba lhes faltando, o conhecimento [...]. [E continua] A escola recebe esses alunos que possuem uma relação com o mundo e quando vêm para a escola trazem esse mundo em suas costas. A escola deixa o mundo lá fora e trata exclusivamente dos conteúdos a serem ensinados. (informação verbal).

Assim, como nos mostra Ciavatta (2010), a EJA não pode ser pensada de forma abstrata, pois historicamente vem sendo configurada de uma maneira negativa, através de uma educação compensatória. Nesta perspectiva, desqualifica "[...] os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida" (CIAVATTA, 2010, p. 465).

Mas a escola é o lugar onde esses sujeitos podem pensar sobre o mundo, questionar. Como nos elucida Ramos, oferecer a modalidade EJA nos dias de hoje requer um novo pensar acerca das políticas educacionais e das propostas de inclusão desses educandos nas redes de educação pública do nosso país.

Ciavatta (2010, p. 465) nos esclarece sobre as ausências de políticas de educação que possam gerar as condições de acesso, permanência e qualidade no Ensino Fundamental e Ensino Médio:

> Nesse quadro, as políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital.

É imprescindível, segundo Gramsci (2000), que a escola se organize de forma a potencializar os processos de aprendizagem vivenciados fora dela e impregnados de saberes socialmente construído. O desafio é estabelecer uma relação teoria-prática, de forma a

---

[6] Palestra conferida pela Professora Marise Ramos na cidade de Santo André em 2014. Esta palestra faz parte do processo de formação aos professores da rede municipal e tinha como tema *O currículo tendo o trabalho como princípio educativo visando uma educação integral*.
A íntegra desta palestra será publicada pela Secretaria da Educação em um caderno que se chamará *Escola de Gestores.* Os vídeos estão disponíveis nos links abaixo com o título: Seminários 25 anos da EJA. Data de acesso: 19/10/2015. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZwzvoKWfsTc&feature=youtu.be> (parte 1);
<https://www.youtube.com/watch?v=Z9LSCG9DB5M&feature=youtu.be> (parte 2);
<https://www.youtube.com/watch?v=-L8DfGhJJvA&feature=youtu.be> (parte 3);
<https://www.youtube.com/watch?v=odNfYKp0mVI&feature=youtu.be> (part 4).

repensar a proposta curricular, estabelecendo uma nova organização e funcionamento da escola.

A educação escolar, de acordo com Frigotto (2010, p. 58), "[...] é um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho [...] é uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica".

Nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação manifesta-se na forma da separação entre escola e produção, que, por sua vez, reflete na divisão que foi processada ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Gaudêncio Frigotto faz uma análise dos processos socioeconômicos e como as mudanças de organização destes processos impactam o sistema educacional. A educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

Numa análise histórica, as demandas capitalistas que se utilizam da teoria do capital humano nos anos de 1960 e 1970 foram redimensionadas, pois a forma como os modelos econômicos vêm se desenvolvendo desencadeiam processos educacionais, no qual existe um poder de determinação que transfere para o indivíduo a responsabilidade pelos processos de riqueza e pobreza. A escola pública interessa ao capital na medida em que ofereça uma formação que seja produtora de capacidade de trabalho adequada às necessidades do processo produtivo. O processo de educação não é um processo produtor de riqueza, ela pode ser o meio. Essa teoria tem como objetivo a manutenção das relações de força e de desigualdade existentes. Frigotto (2010, p. 139) mostra-nos que:

> No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 1950 [...]. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o "capital humano". A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.

Em sua obra, Frigotto contrapõe duas visões diferentes de educação e sua relação com o trabalho: uma delas associada à teoria do capital humano, que tem como base uma lógica econômica de que tudo que se investe em educação tem que ser revertido em produtividade. O mercado dita as regras. Elas são transferidas para a educação, que por sua vez é medida a partir de resultados e não mais dos processos. A educação não está preocupada com as relações sociais, valores subjetivos e valores solidários.

O mercado, como indica Frigotto, numa perspectiva neoliberal, ajusta a educação numa dimensão unilateral, tornando-a utilitarista e imediatista e com uma concepção fragmentada do conhecimento. Tratamos aqui de uma escola que responda às demandas do mercado de trabalho, tendo em vista a formação do trabalhador polivalente que detenha competências e habilidades. A organização de um currículo que quebre essa lógica mercadológica é pertinente na busca de uma educação integral.

Vimos até aqui alguns aspectos histórico-econômicos, políticos e sociais que permeiam a relação trabalho e educação. Este trabalho de pesquisa busca compreender o conceito do trabalho como princípio educativo, pois é imprescindível este entendimento para que seja possível a organização de um currículo escolar mediado por este princípio. A busca da relação entre trabalho e educação necessita de pesquisas e reflexões pedagógicas, principalmente em relação ao processo de formação do trabalhador, reconhecendo-o como sujeito político e cultural. Arroyo (2012, p. 143) mostra que,

> Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individualização, de constituir-nos como sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva.

Em sua reflexão, Arroyo mostra-nos que precisamos conhecer melhor o mundo do trabalho nas pesquisas e reflexões pedagógicas, para fazer do trabalho um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem. Sugere em seu trabalho que a discussão da teoria pedagógica não seja segmentada em áreas, mostra-nos o trabalho de "[...] sociólogos, filósofos, antropólogos, psicólogos, historiadores, profissionais das letras e das ciências, todos pesquisando e teorizando junto com pedagogos sobre recortes diversos da educação" (ARROYO, 2012, p. 141). Afirma que são profissionais de segmentos distantes; neste sentido, o desafio é fazer uma educação para trabalhadores, reconhecendo-os como sujeitos políticos e sociais enriquecendo a teoria pedagógica através da articulação das diversas áreas do conhecimento.

Dante Moura (2007), em suas reflexões sobre a escola e o trabalho, explica que tomar o trabalho como princípio pedagógico implica em ampliar a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes e faz uma crítica à própria condição do mercado trabalho imposta pelo capitalismo. Para ele,

> [...] o trabalho como princípio educativo não se restringe ao "aprender trabalhando" ou ao "trabalhar aprendendo". Está relacionado, principalmente, com a

> intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade. (MOURA, 2007, p. 22).

Ramos (2010) afirma que, ao pensar uma organização curricular tendo como base esta concepção, devemos atentar para a pertinência de considerar o trabalho como princípio educativo e didático. Segundo ela,

> **[...]** o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2010, p. 69).

Apesar de compreender que a prática e a teoria são indissociáveis, nosso objeto será o trabalho como princípio educativo, pois iremos buscar no processo qual foi a apreensão dos envolvidos sobre a concepção. Não iremos, por este motivo, discutir e analisar as formas didáticas de como proceder com alunos jovens e adultos. Em Santo André, esta discussão será realizada após a discussão de concepção e de quais os conhecimentos imprescindíveis que cada disciplina irá selecionar, considerando a realidade escolar. Esta foi uma escolha metodológica para a formação dos professores e da equipe gestora.

4.3 CURRÍCULO

O currículo[7] é um tema em permanente pauta nas discussões educacionais, pois baliza as ações, intencionalidades, objetivos e posições políticas com vistas à melhoria da qualidade de atendimento das escolas.

Trata-se de um termo polissêmico vinculado a várias visões do papel da escola e da finalidade do ensino, que vem ao longo da história traduzindo as sociedades, economias e ideologias.

Silva (2014) relata esse percurso histórico, tendo o currículo se tornado objeto de estudo na década de 1920, nos Estados Unidos, pelo educador americano John Franklin Bobbitt. Este período é marcado pelo processo de industrialização e movimentos migratórios

---

[7] Do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina scurrere, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. (HISTEDBR, 2015)

que massificaram o processo de escolarização. Neste contexto, o currículo é a "[...] especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados" (SILVA, 2014, p. 12). O modelo de currículo de Bobbitt possui como foco a economia; para ele, o currículo é uma questão de organização. "Numa perspectiva que considera que as finalidades estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica" (SILVA, 2014, p. 24).

As teorias de currículos existentes refletem uma historicidade, uma necessidade de organização escolar a partir de necessidades e valores da sociedade. Silva (2014, p. 17) aponta que a teoria tradicional de currículo enfatiza o "[...] ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos".

Essa concepção de currículo seria reforçada por essas ideias, até meados dos anos de 1960, quando novas transformações sociais e econômicas marcaram o cenário histórico, como nos mostra Silva (2014, p. 29):

> Movimentos de independência das antigas colônias europeias, protestos estudantis na França [...], movimento dos direitos civis nos EUA, protestos contra a guerra no Vietnã, [...], movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura no Brasil, são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60.

Nesse cenário, as teorias críticas aparecem em questão e tomam força com o trabalho e as ideias de grandes educadores, dentre eles, Michael Young, Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Dermeval Saviani, entre outros que contrapõem suas ideias às ideias das teorias tradicionais.

Silva (2014, p. 17) indica que as teorias críticas enfatizam a "[...] ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência".

Althusser (apud SILVA, 2014, p. 31) nos traz uma importante reflexão sobre a relação educação e ideologia, esclarecendo que "A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis". É através de seu currículo, que a escola atua ideologicamente, pois, como nos mostra Althusser (apud SILVA, 2014, p. 31), "[...] atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo".

Michael Young (2007) explica que não existe um currículo neutro porque, ao organizarmos um currículo, é preciso fazer escolhas para definir o que precisa ser ensinado; desta forma, entende o currículo como um conjunto de relações de poder.

Bourdieu e Passeron contribuíram com a teoria crítica de educação na medida em que apontam a reprodução cultural como centro da reprodução social. Para eles, o currículo escolar está baseado na cultura dominante; neste sentido, a escola atua como uma ferramenta de exclusão. De acordo com Silva (2014, p. 34),

> A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos [...]. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. [...] o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Nesta última forma ele se confunde com o hábitus, precisamente o termo utilizado por Bourdieu e Passeron para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas.

Currículo, de acordo com Ramos (2014)[8], é o conjunto das práticas culturais que travamos no interior da escola; são as vivências que ocorrem no espaço escolar, não se trata apenas do conhecimento formal.

Dado que temos uma tradição histórica de fragmentação disciplinar dos currículos escolares, nosso foco de discussão é o currículo integrado, que vem como oposição ao currículo fragmentado. Severino (2014, p. 208) esclarece os conceitos de disciplinaridade: "[...] prática do conhecimento compreendido como emoldurado numa determinada disciplina, recortando-se assim uma determinada área, um campo epistêmico". Sobre multidisciplinaridade, explica que "[...] um objeto, evento ou situação pode ser trabalhado sob vários enfoques disciplinares, mas cada um atuando autonomamente, [...] é condição prévia para uma abordagem interdisciplinar". Sobre a interdisciplinaridade, explica que é necessário trabalho integrado, unitário, articulando os conhecimentos, e a interdisciplinaridade proporciona essa interação, "[...] resposta à complexidade do objeto, do evento, ou da situação, elementos que só serão compreensíveis se o sujeito cognoscente levar em conta todos os aspectos neles envolvidos". Assim, se buscamos a construção de um currículo integral, é importante que esta construção se dê a partir de um currículo interdisciplinar, através de um intercâmbio de referências, como nos exemplifica Severino (2014, p. 208):

> Assim, não é possível compreender a historicidade da vida humana sem recorrer aos subsídios das Ciências Históricas; não é possível compreender as relações sociais entre os homens, sem os subsídios das Ciências Sociais; o pertencimento cósmico, sem o conhecimento de nossa infraestrutura material que nos é informada pelas Ciências Físicas; nossa condição de organismos vivos, sem a contribuição da Biologia e assim por diante.

Marise Ramos (2014, p. 16) esclarece que

---

[8] Palestra proferida em 2014 – para os professores de EJA da rede municipal de Santo André.

> Nós, professores [...], formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os, costumamos classificar as disciplinas como de formação geral e de formação específica [...].

O currículo integrado vai além de integrar disciplinas, remete à ideia do currículo em si, como afirma Ramos. Uma definição mais alargada de currículo escolar desafia-o a pensar o que está fora da escola, em relação à vida, à sociedade e ao mundo. Não é só integrar as partes isoladas e sim integrar o mundo à escola. A escola é formada dentro deste mundo e não pode deixar de considerá-lo na sua organização curricular. Não se pode deixar o mundo lá fora e tratar exclusivamente dos conteúdos a serem ensinados como se estes não tivessem relação com as questões que perpassam/estruturam a vida dos seres humanos.

De acordo com Severino (2001, p. 38),

> É possível identificar como vinculada a essa fragmentação generalizada, a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do microssocial com o macrossocial. Tudo se passa como se se tratasse de dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical.

A escola é o lugar ondes esses sujeitos, alunos jovens e adultos, podem pensar sobre o mundo, questionar, pois a educação é um ato político, de decisões. Apple (1990) revela que a escola não se limita somente à prática educativa, é parte integrante de um sistema de reprodução cultural e econômico.

O currículo integrado[9] deve trazer à sua estrutura esta organização que é fundamental à vida humana. Os alunos possuem necessidades diferentes, mas lutam por direitos universais.

A escola conseguiu integrar até hoje a seus currículos a ciência, o conhecimento científico e isso dá uma identidade à escola, mas a vida humana não é só isso, conforme afirma Ramos (2014). A vida tem dimensões que vão para além da ciência. Um currículo ético, político, pedagógico traz para dentro da escola estas outras dimensões da vida: o trabalho e a cultura. O currículo integrado pressupõe a possibilidade de integrar disciplinas numa lógica interdisciplinar, mas também pressupõe a integração das dimensões fundamentais da vida. Trabalho, ciência e cultura são algumas dimensões que estruturam a vida humana. Mas o currículo, como está organizado hoje, não aponta nesta direção, é construído de forma fragmentada. Severino (2001, p. 38) mostra que,

---

[9] A educação integral tem como objetivo, de acordo com Ramos (2010, p. 78), "[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos, nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem".

> Sem dúvida, o que primeiro impressiona, tal sua visibilidade, é que os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si.

O currículo é uma forma de organizar o pensamento e a ação educativa. Segundo Michael Apple (1990), é preciso compreender a forma como a educação atua no setor econômico e como articula isso ao capital cultural[10], contribuindo para a manutenção do controle social e da desigualdade. Para ele,

> As escolas parecem contribuir para a desigualdade, pois encontram-se organizadas de forma a distribuírem diferenciadamente tipos específicos de conhecimento. Em parte, isso encontra-se relacionado não só com o papel da escola em maximizar a produção de "mercadorias" culturais técnicas, como a função de classificação ou seleção das mesmas em inserir as pessoas nas posições "exigidas" pelo sector económico da sociedade. No entanto, a medida que vamos compreendendo melhor esta questão, constatamos que as escolas desempenham também uma função importante na distribuição de tipos de elementos normativos e de tendências necessárias para que tal desigualdade pareça natural. (APPLE, 1990, p. 83).

A escola atua diretamente na produção e reprodução hegemônica entre os estudantes. Apple (1990), em seus estudos, sinaliza que a escola é uma força ativa que legitima as ideologias, as formas econômicas e sociais, sendo assim "causa e efeito", pois trabalha de forma distinta os diferentes tipos de conhecimento. Tem um papel de suprir o "mercado", formando técnicos e transmitem princípios e regras: "[...] normas e expectativas sociais e econômicas" (APPLE, 1990, p. 84).

Assim, a construção de um currículo que se perspective a partir da integração que tenha como premissa o trabalho como princípio educativo deve caminhar num sentido contra-hegemônico.

Para isso, é fundamental que se compreenda o trabalho em uma dimensão ontológica, ou seja, compreender o trabalho como o "[...] elemento fundamental para a configuração de sua existência" (SEVERINO, 2014, p. 28), uma atividade especificamente humana, como nos diz Saviani (2007).

E uma dimensão histórica, considerando diferentes significados e formas que o homem assume ao longo do tempo em diversas sociedades. Ramos (2014, p. 8) contribui mostrando que o trabalho é princípio educativo:

---

[10] Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu, capital cultural é uma expressão utilizada para analisar situações de classe na sociedade.

> [...] à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo [...] na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Essa perspectiva de formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral.

O trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, de acordo com Ciavatta (2010) e Ramos (2010), são eixos articuladores do currículo de EJA, pois são parte da totalidade social que é a vida humana no planeta, partem do princípio que todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas; assim, as escolhas que estabelecem a organização curricular devem definir os procedimentos teórico-metodológicos que irão definir as práticas educativas.

O trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, de acordo com Ramos (2010), são dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. É necessário compreender o conhecimento humano como produto de necessidades e práticas do ser social. É necessário, ainda, compreender o processo histórico da produção científica, tecnológica e cultural, pois, para Ramos (2010, p. 69), estes conhecimentos são "[...] desenvolvidos e apropriados cientificamente, para transformação das condições naturais da vida e para ampliação das capacidades e potencialidades do sentido humano". Implica em lidar com as diferentes dimensões da realidade como está constituída, pensando-a como objeto de conhecimento e ação e compreendendo que tais eixos estruturais relacionam-se com as mais importantes dimensões da vida dos jovens e adultos.

Sobre a ciência e a cultura, Gramsci, em sua obra, orienta-nos sobre organizações didáticas. Nosella (2010, p. 117) mostra-nos que Gramsci expressa essa preocupação de que

> [...] o ser humano deve educar-se científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo (e mantendo), porém, uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Caso contrário, teremos um técnico abstrato, um intelectual desenraizado.

Esses eixos estruturantes compõem, segundo Ramos (2014), o sentido filosófico de um currículo integrado. O trabalho e a cultura são expressões da produção da existência; já a ciência e a tecnologia abarcam o conhecimento historicamente sistematizado.

Além de considerarmos as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia na construção curricular, Young (2007) nos alerta sobre a importância de discutir quais conhecimentos são imprescindíveis para que os alunos compreendam o mundo em que vivem; é o que ele chama de "conhecimento poderoso". Para ele,

> As escolas devem perguntar: Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. (YOUNG, 2007, p. 1.297).

Considero que essa contribuição de Young (2007) à discussão curricular é de suma importância, pois é importante discutir o que ensinamos, porque escolhemos um conhecimento em detrimento de outro. Uma proposta de Reorientação Curricular deve considerar a pertinência de discutir quais conceitos, conhecimentos serão ensinados aos alunos, pois muitas vezes considera-se que a organização de o que ensinar já está posta e a ênfase de discussão são as questões metodológicas, ou seja, como ensinar. Mudar o foco de discussão é o primeiro passo para a organização de um currículo que contribua para a formação integral do indivíduo.

Vale ressaltar que este trabalho de pesquisa não irá abordar questões didático-metodológicas já que o foco de análise é a apreensão acerca dos conceitos que exprimem o trabalho como princípio educativo, em sua dimensão ideológica e política, que embasará a construção do currículo. Dito isso, gostaríamos de ressaltar que, além da seleção dos conhecimentos que irão compor o currículo, deve-se seguir uma discussão igualmente importante que é a forma de como concretizar o princípio educativo do trabalho, etapa que estará presente em momento posterior. Moura (2007, p. 24) apresenta

> [...] uma forma (entre outras) para concretizar esse princípio, a implementação de projetos integradores que visam, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo, contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social. O referido projeto deverá estar vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado a cada realidade específica. Dessa forma, não são os conteúdos isolados que devem gerar os projetos de estudo, mas a necessidade de sua articulação e inter-relação, em função do sentido social e pedagógico dos objetivos propostos em cada projeto. Portanto, estudantes e professores terão condições de construir, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos.

5 CAPÍTULO 3 – INTEGRANDO A FORMAÇÃO GERAL COM A PROFISSIONALIZAÇÃO

5.1 TEORIA DAS COMPETÊNCIAS

Organizar um currículo tendo como premissa o trabalho como princípio educativo é também pensar como selecionar e organizar os conteúdos, projetar uma metodologia e avaliação. Assim, a reflexão para esta organização é: Que sujeito queremos formar? Como e para quê?

O conceito de competência[11] é polêmico, devido aos diferentes usos que esse termo assume e suas implicações. Buscamos aqui compreender melhor as diferentes definições e refletir se existe alguma relação conceitual para a organização curricular a qual nos propomos pesquisar.

Para compreender como as competências vêm sendo difundidas no Brasil, faremos uma breve busca histórica de seus significados e propósitos ao qual este termo é associado.

Existe uma discussão sobre teoria das competências, principalmente quando se pensa em currículo que se preocupe com a formação humana. Neste sentido é importante identificar e compreender os significados da noção de competência. Ramos (2001) distingue o uso do termo no plural e singular, pois existe uma diferenciação conceitual. Mostra-nos que competência no singular define uma postura, um comprometimento do trabalhador com os objetivos da organização produtiva e com seus próprios objetivos. Já o termo utilizado no plural expressa os conteúdos das atividades de trabalho no qual predominam o conhecimento técnico-científico.

Noam Chomsky traz no contexto da linguística o debate sobre as competências. Para ele, a linguística é "[...] uma ciência empírica que tem por objetivo produzir uma estrutura da linguagem humana" (SILVA, 2008, p. 49). Cria o termo competência linguística, que é um potencial biológico inato ao ser humano de se comunicar oralmente; assim, as competências seriam resultados de uma construção interna. Chomsky estabelece uma distinção entre

---

[11] Encontramos várias definições para o termo competência, uma das definições mais usadas é: "O conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas" (TANGUY; ROPÉ, 1997 apud RAMOS, 2009). É interessante a explicação que nos traz Azanha (2006, p. 177-178 apud NOSELLA; BUFFA; LEAL, 2013): a palavra "competência" tinha apenas um significado jurídico (...); na linguagem corrente, ampliou-se e abrange também a indicação de um alto grau no desempenho de atividades específicas, eventualmente de caráter profissional (...), e vem substituindo o termo "qualificação" que, genericamente, desde a década de 1930, na França, indicava apenas um patamar básico e coletivo de habilitação técnica escolar.

competência e desempenho. “Competência refere-se ao conhecimento da língua por parte do falante ouvinte e desempenho, ao uso efetivo da língua em situações concretas” (apud SILVA, 2008, p. 51). O conceito trazido por Chomsky limita a ação educacional, pois não seria possível desenvolver e criar competências nos sujeitos; a escola teria o papel de explorar e estimular o que é nato do sujeito.

No campo da Psicologia da Aprendizagem, os estudos de Chomsky são contestados por Piaget que, em sua pesquisa, procurou compreender como se dá o conhecimento e nos traz a idealização de competência cognitiva. Para Piaget, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo estão ligados pelo nível de competência na qual o sujeito interage com o meio. Estabelece, então, os esquemas de regulação e a competência seria originária do sujeito reunir os esquemas demandados por diferentes situações, complexos ou não, de acordo com as imposições dos processos de acomodação, assimilação e equilíbrio. O método de pesquisa de Piaget não consiste em medir a competência intelectual, mas sim em compreender como o sujeito formula suas concepções sobre o mundo que o cerca, como resolve problemas, como explica fenômenos naturais.

Piaget é contundente ao salientar a importância do meio sobre o desenvolvimento do sujeito, e ressalta a importância da organização curricular e da seleção dos métodos de ensino, pois estes devem respeitar as características de cada estágio de desenvolvimento e devem adequar-se às mesmas.

Segundo Ramos (2001, p. 162), o ponto de encontro entre o pensamento de Chomsky e Piaget é a capacidade de construção do conhecimento, tanto por determinações biológicas como por estímulos do mundo exterior.

Silva busca em Bernstein a crítica às teorias das competências:

> Para o autor, esse grupo de teorias expressa uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana, pois compreende competência como o resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade, sem tomar, porém, a dimensão – histórica – da cultura como elemento de mediação nessa formação. (SILVA, 2008, p. 14).

O discurso de que os alunos precisam desenvolver competências, atualmente, é muito forte, numa lógica neoliberal, no qual o próprio sujeito é responsabilizado pela aquisição ou não das competências. Para Vasconcelos (2003, p. 2),

> Ao valorizar a dimensão pessoal na administração moderna, a gestão das competências se torna um novo meio de individualização e de responsabilização de cada um diante de suas dificuldades, jogando em cima do assalariado o peso de suas incapacidades de integrar-se num grupo e a abraçar os objetivos da empresa, e sua falta de motivação etc.

O sociólogo francês Philippe Perrenoud propõe em seus estudos um currículo que tenha como base a construção de competências. O ensino voltado para o desenvolvimento de competências vai além da transmissão de conhecimentos, deve ser pautado no exercício da transferência de conhecimento. Isso envolve diversos processos cognitivos como associar, acionar, interpretar, intuir, improvisar, etc. Compreende que as competências devem ser estimuladas nos sujeitos, utilizando incentivos presentes nas estratégias de ensino. Para Perrenoud (apud SILVA, 2008, p. 87), "[...] os saberes escolares iriam adquirindo, significado fazendo sentido diante das práticas sociais. As competências utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, isto é, a competência é a expressão da relação entre pensamento e ação [...]".

Perrenoud (1999, p. 14) descreve a disseminação do conceito de competência no ensino contagiado pelo mercado de trabalho: "Como o mundo do trabalho se apropriou da noção de competência, a escola seguiu seus passos, amparando-se na modernidade e na mudança de valores da economia de mercado".

Ramos (2001) nos esclarece que o currículo por competências é a forma como a pedagogia das competências se institucionaliza na escola e tem como objetivo promover o encontro entre formação e emprego.

A proposta das competências, cuja base material é o conceito da empregabilidade, surge nos anos de 1990 como proposta de política educacional do capital. Consiste na formação de trabalhadores que "[...] aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação 'saudável' com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca constante do novo, a competição" (FERRETTI, 2002, p. 112).

Segundo Ferretti (2002), as propostas reforçam uma visão de mundo de que com as novas relações de trabalho não haveria mais espaço para a divisão do trabalho, e sim para a cooperação e a negociação dentro de um perfil de empresa em que a satisfação do cliente é a meta principal.

Ainda de acordo com Ferretti (2002), a ênfase das competências nas escolas, na ótica do capital, apresenta-se como uma solução técnica, quando na verdade envolve uma questão política e histórica. Apresentar as competências como uma questão técnica é ocultar a luta de classes entre capital e trabalho, pois se passa da ocultação e da escamoteação do conflito para o enfoque da negociação,

> [...] em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, no qual ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações Capital/Trabalho. Isto pode significar, no limite, a "naturalização" da produção capitalista e a negação, como "atrasado" do embate político em torno de interesses divergentes. (FERRETTI, 2002, p. 113).

A educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumental de habilitação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho.

Essa perspectiva está presente também nas ideias que permeiam a teoria do capital humano, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão de obra (força de trabalho).

A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. No contrafluxo ao neoliberalismo, é preciso constituir uma escola pública, numa perspectiva de formação politécnica, considerando a educação como processo de valorização humana, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano. (RAMOS, 2014, p. 28).

Ramos (2001) nos mostra o deslocamento conceitual do termo qualificação para o conceito de competência. Analisa que as mudanças de organização de trabalho e as transformações tecnológicas pelas quais passaram os países capitalistas, em meados da década de 1980, que transformaram a lógica de produção e divisão do trabalho, colocam em cheque a suficiência e a adequação do conceito de qualificações.

O conceito de qualificação, ainda segundo Ramos (2001), está apoiado em dois sistemas, o primeiro que classifica e hierarquiza os postos de trabalho e o segundo, o Ensino Profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas.

> O diploma é então, frequentemente, perseguido como interface entre a formação e o emprego. Ele garantiria uma qualificação, um status, uma remuneração. Garantiria competência? Recentemente questionada essa última dimensão de qualificação, o diploma deixa de ser o único ou principal pressuposto para o emprego e passa a concorrer com as formações ditas qualificantes que visam a adaptação ao emprego. (RAMOS, 2001, p. 47).

O termo qualificação, segundo Ferretti (1997), envolve a qualificação do emprego, ou seja, é o conjunto de exigências definidas a um determinado posto de trabalho, é o conjunto de atribuições de um trabalhador. Esclarece que

> [...] o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas

> quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. (FERRETI, 1997, p. 258).

Este trabalho de pesquisa se propõe a refletir sobre as implicações de um currículo pautado no trabalho como princípio educativo; num primeiro momento, pensar na organização curricular para Educação de Jovens e Adultos, guiado no desenvolvimento por competências, teria todo sentido. Mas, ao analisar o sentido da palavra trabalho, temos que levar em consideração, além da sua dimensão histórica, e aqui temos todo o percurso econômico e social do homem e suas necessidades, a sua dimensão ontológica, como nos diz Frigotto (2005), onde o trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana; ele não se reduz apenas à atividade laborativa ou emprego, mas responde à produção dos elementos necessários à vida biológica, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Essa explicação de Frigotto diferencia trabalho de emprego.

Assim, a proposta curricular não pode pautar-se no desenvolvimento de competências. É importante buscar nesta construção os preceitos de uma educação integral que considere os conhecimentos dos alunos em interface aos conhecimentos científicos.

Ramos[12] (2014) esclarece que, quando não temos a presença objetiva do trabalho nos currículos, pode ser mais difícil a discussão, mas de toda maneira o que não podemos é ignorar que os sujeitos educandos trazem o trabalho quando entram em uma sala de aula. O currículo integrado nos desafiaria a pensar como trazer do próprio trabalho dos alunos, de sua experiência, da sua cultura e do seu conhecimento os fundamentos da aprendizagem para o qual eles estão ali, agora como estudantes.

Do nosso ponto de vista, é preciso clarear para os professores da rede o conceito de competência, pois, na pesquisa realizada (em anexo), 60% atribuem como importante uma elaboração curricular que desenvolva habilidades e competências. A discussão curricular também é formativa no sentido de desvelar conceitos impregnados às expressões usadas pelos docentes. Se quisermos um currículo pautado em uma educação integral compreendendo o trabalho nos sentidos históricos e ontológicos concordamos que a organização curricular por competência fica descolada desta discussão.

---

[12] Palestra de Marise Ramos realizada no município de Santo André aos professores de EJA em 2014.

6 CAPÍTULO 4 – A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR PARA A EJA I EM SANTO ANDRÉ

6.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO

Neste capítulo, faremos um histórico do processo desenvolvido em 2014, buscando analisar o processo de implementação curricular na rede municipal a partir do plano de trabalho e os apontamentos do Grupo Currículo, elaborado para este fim. Estão envolvidos neste processo: 23 diretores de unidades escolares, 23 vice-diretores (eles compõem a equipe de gestão da Secretaria, mas não estiveram envolvidos diretamente no processo), 14 assistentes pedagógicas do Ensino Fundamental, 4 assistentes pedagógicas do Ensino Profissional, 9 pessoas da equipe de gestão da Secretaria (entre gerentes e coordenadores) e alunos representantes da EJA I.

A organização da Reorientação Curricular em Santo André teve início em fevereiro de 2014. Nesta oportunidade, a equipe gestora da Secretaria, em reunião com todos os professores da rede municipal, anunciou os princípios que iriam reger o trabalho das escolas, os objetivos da EJA em Santo André e apresentou o Grupo Currículo, pautando a necessidade de reorganizar o currículo vigente na rede. O Departamento de Educação ressaltou a importância da participação dos professores neste processo, como coautores, para que o currículo produzido se efetive de fato.

A partir dos princípios e objetivos da EJA no município e considerando a participação do coletivo (professores, alunos e equipes gestoras), um plano de trabalho foi elaborado pelo Grupo Currículo prevendo a participação de todos os segmentos nesta discussão e a compreensão da concepção que tem como premissa o trabalho como princípio educativo.

Nos meses de fevereiro e março de 2014, o Grupo Currículo procurou instrumentalizar-se teoricamente frente à necessidade de apreender e aprofundar os conhecimentos nesta concepção. Neste momento de estudo, as discussões e problematizações foram realizadas em uma dimensão filosófica. Este momento inicial de estudo coletivo foi conflitante, pois existia uma questão imediatista: quais conhecimentos vamos escolher e como iremos organizá-los? Era preciso deixar essa expectativa de lado e compreender a importância de uma reflexão sobre o sentido e significado da proposição do trabalho como princípio educativo.

Para a organização deste capítulo, optamos em descrever e analisar as ações com a rede em 2014, previstas no plano de trabalho. Ressaltamos que este processo teve

continuidade em 2015, com a ampliação da discussão para os professores e alunos da EJA II e EJA FIC, mas este segundo momento do trabalho não será objeto desta pesquisa.

A descrição do processo ocorrido em 2014 tem como fonte o documento *Integrando o Currículo*, que ainda está no prelo. É um documento organizado pelo Grupo Currículo e apresenta em sua primeira parte um texto conceitual sobre a concepção escolhida e uma segunda parte com detalhamento do processo, apontando os objetivos, questões trabalhadas e avaliações. Este documento tem sua publicação prevista para o ano de 2015 pela Secretaria de Educação, mas ainda se encontra na posse do próprio grupo e da direção do DEJA. Sua relevância para a pesquisa se dá em virtude dele conter os registros sistematizados e análise do processo pelo Grupo Currículo, considerando os objetivos de cada etapa, as pautas formativas, a avaliação de professores, a avaliação das equipes e conversas com professores e alunos.

O plano de trabalho organizado pelo Grupo Currículo previu as etapas abaixo apresentadas.

6.1.1 Momento de escuta dos professores

O momento de escuta dos professores ocorreu frente a uma solicitação do Departamento de Educação com o objetivo de estabelecer um primeiro contato com os professores da EJA I em sua realidade local, para observar a dinâmica da escola e ouvir os seus gestores sobre suas expectativas, sugestões e o que era necessário mudar ou ser melhorado no currículo vigente. As visitas ocorreram no horário de aula, sem agendamento prévio, de maneira que o grupo encontrasse os professores que lecionam no período noturno. A jornada de trabalho noturna inicia às 18h para realizar hora atividade, que é um momento destinado a planejamento e formação. Já os professores do período matutino iniciam sua jornada de trabalho às 7h ou 8h dependendo da unidade escolar. Na passagem pelas escolas para a realização da escuta, o Grupo Currículo observou que a receptividade das equipes e professores foi inicialmente positiva, mostraram interesse em participar desse processo de discussão. O foco era estabelecer um canal de diálogo do Grupo Currículo com a rede, facilitando o fluxo de comunicação com o DEJA.

Em relação às turmas, os professores relatam a dificuldade em trabalhar com o grande número de alunos com deficiência, alunos mais idosos ou muito jovens e as dificuldades em

lidar com as salas multisseriadas[13]. As escolas possuem dinâmicas de organização dos espaços diferentes umas das outras. Observou-se espaços em que a maioria das escolas disponibilizam materiais de fácil acesso, como aparelhos de som, material de arte, livros; em outras, os materiais não estão acessíveis. Verificou-se ainda o acolhimento dos alunos na entrada, a entrega do lanche no horário do intervalo.

Algumas escolas possuem salas multisseriadas e os professores demandam urgência para que o currículo contemple os casos de alunos que estão há muitos anos na EJA. Da mesma forma, lhes preocupa os alunos com deficiência, sobretudo nas salas de aula do período matutino onde, em alguns casos, 100% dos alunos apresentam algum tipo de deficiência.

Uma questão trazida por gestores e professores foi em relação à campanha de divulgação para matrículas, que não surtiu efeito na EJA I, pois não houve aumento significativo de matrículas para este ciclo.

Os professores queixaram-se da atual ficha de avaliação e mostram que ela não apresenta relação com o trabalho realizado em sala de aula; queixam-se que a EJA não é a prioridade da escola e revelam preocupações com os alunos que estão durante anos na EJA I e seguem sem aprovação.

Ao ouvi-los, o Grupo Currículo pôde perceber que existe uma expectativa em relação a prazos, a urgência da elaboração de um novo currículo; querem saber quando irão participar das escolhas dos conteúdos e mostraram-se dispostos a colaborar. Na conversa com os professores sobre o novo currículo, observou-se que se revela uma questão imediatista do “O que tenho que dar?”, “ Como será a avaliação?” (SANTO ANDRÉ, 2015a).

O Grupo Currículo orienta aos professores quanto às etapas do processo, sendo uma delas o estudo sobre a concepção do trabalho como princípio educativo e as questões que mobilizam o currículo. A prática precisa estar sustentada por uma concepção que valorize o sujeito real. A educação deve sair do mundo da escola para passar para o mundo concreto e a escola precisa enxergar o mundo destes sujeitos, valorizar suas experiências, conhecimentos e sua cultura conforme indica o documento *Integrando o currículo* (SANTO ANDRÉ, 2015a).

A escuta dos professores não foi uma etapa prevista no plano de trabalho do Grupo Currículo, pois considerava prematuro esse contato inicial, sem uma proposta de diálogo concreta.

---

[13] Para garantir acesso aos alunos em escolas com pouca demanda, são organizadas salas multisseriadas que são compostas com alunos de dois ciclos: alfabetização e pós-alfabetização.

O Grupo Currículo observou que a maioria das reivindicações a que os professores se referiam era de ordem estrutural, como, por exemplo, a falta de material e auxiliar de classe para trabalhar com alunos deficientes, e a própria organização de algumas escolas que priorizam em seus planos de ação as outras modalidades de ensino. Essas questões estruturais fogem do alcance de resolução e encaminhamento do Grupo Currículo e foram encaminhadas ao DEJA.

Outro ponto de destaque na escuta dos professores foi a inquietude para definir questões como o conteúdo e a avaliação, sem questionarem qual seria o ponto de partida para esta discussão, ou seja, que concepção iria embasar este diálogo.

6.1.2 Realização de pesquisa com os professores sobre questões relacionadas ao currículo

O Grupo Currículo organizou um instrumento de pesquisa com os professores de EJA I da rede municipal para investigar o que sabiam sobre currículo (Anexo C – Formulário de Pesquisa). Este material propiciou a organização do plano de trabalho.

A pesquisa foi elaborada através do recurso de formulário do Google Drive e disponibilizada aos professores através da plataforma Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), um ambiente virtual de aprendizagem, na qual 70 professores deveriam enviar as respostas *on-line*.

Participaram da aplicação deste instrumento 57 professores da EJA I em Emeiefs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Centros Públicos, durante o mês de maio de 2014.

Foram elaboradas 28 questões de múltipla escolha e 8 questões abertas, num total de 36 questões. As questões iniciais foram relativas ao tempo de trabalho na EJA e no Magistério, local de trabalho, situação funcional, formação acadêmica, turma escolhida na atribuição, quantidade de deficientes na turma, acúmulo de funções. Até a questão 15, procura-se compreender quem são e como estão organizados os professores da rede. Consideramos importante levantar esses dados para obter um perfil inicial dos professores.

Dos professores atuantes na EJA em 2014, 40% ingressou com concurso específico para esta modalidade, 39% dos professores são do Ensino Fundamental e estão com regência da EJA, 21% dos professores migraram do Ensino Fundamental para esta modalidade. Sobre o acúmulo de cargos, 68% dos professores atuam em outra rede de ensino; destes, 49% em rede de ensino municipal, 21% na rede de ensino estadual e 2% na rede privada. Ainda, 5%

dos professores atuam em outra atividade profissional como psicólogo, fonoaudiólogo e na área jurídica.

A maioria dos professores atua em Emeiefs e 21% atuam nos Centros Públicos de Formação Profissional (CPFPs).

Na atribuição de turmas de 2014, 40% dos professores atuaram com turmas de alfabetização, 35% com turmas de pós-alfabetização e 25% com turmas multisseriadas; 75% dos professores indicam trabalhar com alunos deficientes.

Sobre a formação acadêmica, 47% concluíram o curso de Magistério e Pedagogia e 25% dos professores possuem graduação com licenciatura; 30% dos professores não possuem cursos de especialização.

Questionados se realizaram cursos a distância, observamos que 51% dos professores já realizaram algum curso a distância, sendo estes cursos de pós-graduação e cursos de atualização em diferentes áreas. Apenas um professor indica ter realizado um curso de graduação.

Nas questões 16, 17 e 18, procuramos saber se os professores conheciam o currículo vigente na rede, se o utilizam como referência de trabalho em sala de aula e qual alteração seria necessária neste currículo para contribuir com sua prática e contribuir com as necessidades dos alunos. Observamos que, embora 95% dos professores tenham indicado conhecer a proposta curricular, 18% utilizam propostas de outras redes, 17% adotam o currículo organizado por livro didático, 10% a proposta de Ensino Fundamental regular destinado a crianças e adolescentes e 8% indicaram outras referências. A questão mostra que a maioria dos professores (53%) se utiliza de outros referenciais curriculares que não o currículo vigente, o que leva a refletir sobre a necessidade de discussão sobre a validade do currículo atual no que se refere às bases conceituais que o apoiam e os conteúdos propostos.

As questões 19, 20 e 21 procuram levantar informações sobre organização curricular. Ao cruzarmos a análise das questões 19 e 21, verificamos que 67% dos professores mostram a necessidade de uma alteração da reorganização de conteúdos, 82% dos professores não desejam que o currículo seja estruturado a partir de um rol de conteúdos e sim por projetos, temas geradores, temas transversais e/ou eixos problematizadores.

Na mesma questão 19, 58% dos professores indicam necessidade de alteração nos critérios e formas de avaliação. Ao comparar com a questão 28, 56% apresentam que a melhor forma de avaliação é a ficha descritiva (relatório individual), seguido por 25% que elegem a ficha de avaliação com objetivos prescritos.

O instrumento de pesquisa trouxe apontamentos quanto às necessidades de formação, como podemos analisar nas questões 19 e 21. Assim ficam as seguintes reflexões: Como os professores entendem a concepção de currículo presente? Como compreendem as diferentes formas de organização de currículo expressas por projeto, tema gerador, temas transversais, eixos problematizadores? Quanto à avaliação, quais são os prós e contras das diferentes formas de registrar a avaliação?

A questão 22 não foi uma questão de múltipla escolha, questionou-se quais conhecimentos os alunos trazem que podem ser considerados na relação ensino e aprendizagem. Para as questões abertas, foram criadas categorias para fins de tabulação, sendo que para esta questão as categorias criadas foram: vivências, avaliação, epistemologia e estrutura. Na categoria vivências, 78% dos professores indicam que é preciso valorizar a realidade do aluno. A escola deve considerar, respeitar e organizar atividades pedagógicas conforme a necessidade do aluno. Apresentam que é preciso ampliar acesso a atividades culturais, preocupam-se em discutir a concepção e a ética, acreditam que a escola deve proporcionar uma reflexão crítica sobre a realidade e por fim acreditam no trabalho como eixo estruturante da vida adulta. Fica aqui uma reflexão para formação sobre como se expressa na prática de cada professor essas questões. É preciso fazer uma análise com a equipe técnica da Secretaria para verificar em que medida os planos de ensino apontam para os conhecimentos prévios dos alunos. A cada planejamento é feito uma nova caracterização da turma? E na avaliação?

Com relação à categoria epistemologia, 19% dos professores indicam que é importante que a escola propicie a reflexão e conhecimento do mundo, sinalizam como necessário a ampliação do universo cultural dos alunos, acreditam que é importante organizar metodologias que contemplem os diferentes saberes propiciando um conhecimento significativo.

Na categoria avaliação, 12% dos professores explicitam que é preciso repensar formas e critérios de avaliação para considerar os conhecimentos que os alunos trazem, a fim de ser considerado na relação ensino-aprendizagem.

Na categoria metodologia, 39% dos professores manifestam a necessidade de uma organização didática diferenciada para alunos com inclusão, de organização de um plano de ação com objetivos e metas bem definidos bem como de procedimentos e organizações didáticas que possibilitem interação e socialização dos alunos de forma a estabelecer relação entre trabalho/vida/escola, apresentam como importante favorecer acesso a novas vivências

culturais e que é importante realizar um resgate histórico da EJA na educação e em Santo André com o grupo de professores e gestores.

Na categoria estrutura, 7% dos professores apresentam a necessidade de qualificar a acessibilidade, além de organizar espaços alternativos de aprendizagem para atender os alunos deficientes.

A questão 23 buscava compreender quais conhecimentos os alunos possuem, mas a escola não considera. Realizamos a organização das respostas utilizando as seguintes categorias: questões diretamente relacionadas à área do conhecimento, como, por exemplo, considerar a forma de escrita, raciocínio lógico dos alunos com apontamento de 12% dos professores. Questões relacionadas ao mundo do trabalho, como, por exemplo, considerar a habilidade desenvolvida no emprego dos alunos, direitos do trabalho são apresentadas por 10% dos professores. Questões relacionadas ao universo cultural e experiência de vida são expostas por 35% dos professores, como, por exemplo, considerar a experiência de vida e origem dos alunos e cultura regional. Observamos que 33% dos professores não compreenderam a questão, pois responderam de forma afirmativa individual, sem considerar a escola como sistema. Observamos que 12% dos docentes indicaram o mundo do trabalho nesta questão.

A questão 24 indaga sobre quais são os materiais didáticos utilizados na elaboração das aulas. Assim, 31% dos professores utilizam livros didáticos do ensino fundamental para EJA, 31% buscam na internet atividades didáticas, 23% dos professores elaboram o próprio material, 8% dos professores utilizam livros didáticos do Ensino Fundamental regular, 8% apresentam que utilizam atividades produzidas por outros professores, e 1% indica outras fontes sem especificá-las.

Na questão 25, perguntamos o que mais deve ser tratado pelo currículo, além dos conteúdos. Para analisar as respostas organizamos as seguintes categorias: epistemológicas, conceituais, metodológicas, estruturais e avaliação. Como questões de ordem epistemológica, 38% dos professores apontam como necessidade material e acompanhamento específico para alunos de inclusão, organização do trabalho metodológico, como, por exemplo, definir objetivos, metas, etc., considerar a necessidade dos alunos na elaboração dos planejamentos, contemplar as atividades culturais de forma sistematizada no currículo, discutir o que são temas transversais e porque não estão inseridos nos conteúdos e necessidade de discutir as diferentes linguagens; 68% dos professores indicam questões de ordem conceitual, como, por exemplo, contemplar as questões de inclusão em diferentes perspectivas, ampliar o olhar do aluno para questões sociais, econômicas e políticas, aprofundar a discussão e formação sobre

competências e habilidades para compreender o que está por trás destes conceitos, relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, princípios e ética; 19% dos professores indicam questões de ordem metodológica, como, por exemplo, discutir as relações entre o currículo e o mundo atual compreendendo os fatos, ampliar o conhecimento considerando as diferentes possibilidades culturais, discutir alternativas quanto ao campo do conhecimento relativas aos jovens e adultos com deficiência ou que apresentem dificuldades de aprendizagem; 12% indicam questões de avaliação apontando a avaliação de processo com formas e critérios definidos e 7% indicam questões de ordem estrutural como a organização de material e pedagógico para as diferentes necessidades.

A questão 26 refere-se a quais são os princípios que regem o currículo vigente na rede: 72% dos professores mostram um currículo com princípios de educação integral, 14% apresentam princípios de educação tradicional, 2% princípios de educação tecnicista, 2% princípios de educação bancária e 11% não especificaram. Gostariam ainda que o currículo se pautasse em competências e habilidades. Com esses dados, fica evidente a necessidade de formação dos professores, pois demonstram não compreender os preceitos de educação integral.

Na questão 27, pergunta-se a que os professores atribuem maior importância no currículo: 60% atribuem importância às habilidades e competências, 21% a estabelecer objetivos e metas, 12% a conhecimento científico e cultural, 4% a conteúdos relacionados com o material didático e 4% não especificaram.

Para a pergunta seguinte que questiona sobre a melhor forma de sistematizar a avaliação, 56% dos professores revelam como pertinente a sistematização da avaliação por meio de ficha descritiva, 25% ficha de avaliação com objetivos prescritos, 5% notas, 4% menções, 2% conceitos e 9% não especificaram.

As questões 29 a 34 foram elaboradas para verificar a importância que os professores dão à tecnologia e de que forma utilizam esse recurso em sua rotina. Utiliza-se a sigla TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação) para expressar os diferentes recursos tecnológicos que podem ser explorados numa situação de aprendizagem. Assim, 91% dos professores fazem uso das TDICs no desenvolvimento das atividades com seus alunos. Sobre as dificuldades em utilizar as TDICs, 29% indicam questões de ordem estrutural como manutenção e atualização dos equipamentos, 22% falta de equipamentos, 22% acompanhamento de um monitor de informática, 10% indicam o sinal de internet, 10% indicam despreparo no uso dos recursos tecnológicos e 7% não especificaram as dificuldades. Sobre a relevância da utilização das TDICs na escola, 32% indicam que são importantes para

a aprendizagem do aluno, 29% que é importante para a inclusão digital, 21% para desenvolver habilidades no uso do computador, 7% para realizar pesquisas, 5% para lazer e entretenimento, 4% para utilizar os recursos da informática, como fazer planilhas, utilizar o editor de texto, etc. e 2% para produção de conteúdo. Sobre em que situações utilizam computador e internet em suas ações na escola, 39% indicam que utilizam para pesquisa, 32% para produção de material didático, 18% para plano de ação, 7% para preenchimento de ficha de avaliação individual do aluno, 2% para organização de material como blog, vídeo, etc. e 1% não especificou. Sobre quais equipamentos utilizam para o uso pedagógico, temos a utilização de computador por 36% dos professores, televisão por 22%, notebook/netbook por 16%, projetor por 14%, celular 5%, tablet 4% e não especificaram 4%.

A questão 35 indaga sobre o que o currículo não pode deixar de considerar, a partir da concepção de cada professor. As respostas foram organizadas nas seguintes categorias: concepção, metodológica e epistemológica. Sobre as questões de concepção, 77% dos professores indicam a importância de organizar objetivos pertinentes à modalidade, reconhecer e incorporar os conhecimentos de diferentes naturezas já construídos pelos alunos, caracterizar e identificar os interesses e necessidades dos alunos, conhecer e aprofundar os conceitos e bases filosóficas que formam uma concepção curricular, considerar a realidade local, fundamentar uma concepção de currículo de forma participativa com vistas à sua continuidade. Sobre questões metodológicas, 38% dos professores indicam como importante a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, as formas de organização dos conteúdos, adequar o tempo do currículo aos ritmos e necessidades dos alunos.

A última questão ficou aberta para observações e comentários referentes ao currículo e 52% dos professores apontam a necessidade de formação conceitual, 22% indicam a importância de uma ação conjunta na elaboração do currículo e 15% não têm sugestões.

Esta pesquisa colaborou na elaboração do plano de trabalho do Grupo Currículo, norteando as ações formativas, a pesquisa traz ainda elementos formativos importantes para a formação nas escolas.

6.1.3 Oficina de memória sobre o trabalho

O primeiro encontro formativo com os professores da rede foi elaborado a partir da indicação feita na pesquisa sobre a importância de considerar as experiências de vida dos alunos. O início das formações ocorreu com oficinas de memória, elaboradas e conduzidas pela professora doutora Luciana Eliza dos Santos. A Prefeitura de Santo André (2015a)

apresenta que o objetivo das oficinas era de em um primeiro momento refletir e tratar da concepção proposta, introduzir questões conceituais relativas ao trabalho a partir das vivências de seus participantes. Tinha ainda como objetivo considerar as experiências e saberes dos alunos, já que esta questão havia sido apontada como relevante pelos professores no instrumento de pesquisa. As oficinas de memória buscaram construir a memória individual de trabalho e a marca que ela dá a nossa experiência de vida, partindo da seguinte reflexão: o que aprendemos com o nosso trabalho? Desta forma, pretendia-se sensibilizar o grupo de professores e APs para o quanto nós, seres humanos, sociais, afetivos, culturais, nos inserimos na memória coletiva e social.

Como nos mostra Halbwachs (2006, p. 83), “A memória torna-se lembrança viva quando estamos inseridos em grupos referência, como processo coletivo; esquecer um período da vida é perder contato com as pessoas que nos rodearam”.

As oficinas de memória permitiram aos grupos refletir sobre a importância dessa memória individual e relacioná-las refletindo sobre como na vida realizamos nossas atividades de trabalho de maneira integrada.

> A memória não é linear, para evocá-la partimos da experiência presente, fazemos relação com o passado (a história), relacionamos com a memória individual e coletiva, para que haja a conscientização e assuma um sentido. Trabalhar com a memória pode se tornar um exercício reflexivo-formativo, quando a tomamos como reconstrução, como o resgate de acontecimentos e vivências, que relacionadas ao contexto atual, possibilita a ressignificação da experiência. Além disso, ressignificar a experiência pode implicar o levantamento do que os diferentes momentos proporcionaram de aprendizagem e conhecimento, considerá-los e relacioná-los aos conhecimentos gerais. Nesse processo se insere a questão de quanto o trabalho nos constitui como seres humanos sociais, afetivos e culturais. De que maneira o trabalho marca nossa experiência de vida? A memória do trabalho, isto é, a representação do trabalho para nossa trajetória pessoal e social, pode nos remeter conceitualmente a noção de trabalho e sua importância para a formação das sociedades e das culturas, bem como pode, pela valorização do aprendido, auxiliar no processo de afirmação coletiva e subjetiva dos sujeitos da EJA. (SANTO ANDRÉ, 2015a).

As oficinas aconteceram em diferentes momentos com um encontro para a equipe técnica e dois encontros para professores de cada ciclo, alfabetização e pós-alfabetização. No primeiro encontro com os professores, o objetivo era sensibilizar o grupo para a importância da memória de trabalho, para isso foi utilizado como recurso música, texto e um exercício onde os professores tinham que preencher a sua linha do tempo indicando as atividades profissionais às quais já se dedicaram; precisavam ainda indicar o que aprenderam e o sentimento em cada oportunidade. Esse exercício possibilitou recuperar a própria história, porém observamos que poucos professores indicavam o que tinham aprendido a cada experiência.

O momento de exposição de algumas vivências permitiu ao grupo de professores refletir sobre a importância dessa memória individual e relacioná-las a como na vida realizamos nossas atividades de trabalho de maneira integrada.

A proposta para o segundo momento foi de que os professores realizassem uma pesquisa silenciosa com os alunos e, desta, fizessem um breve registro de quais eram as marcas de trabalho observadas. Foram orientados para que tivessem um olhar atento para as marcas corporais, gestos, costumes, modo de vestir, comportamentos em sala de aula, nas atividades, tipos de relatos que traziam, dificuldades, talentos. Esta análise permitiu relacionar tais marcas com o trabalho realizado por esse aluno.

No segundo encontro da oficina de memória com os professores, o Grupo Currículo utilizou, como disparador para a discussão, diferentes imagens de trabalho, as marcas e memórias coletivas. Os professores socializaram brevemente o que observaram na pesquisa silenciosa de maneira a explicitar a percepção pessoal que tiveram a respeito da transformação que o trabalho propicia nos sujeitos e na sociedade. Como forma de aprofundar a reflexão inicial, em pequenos grupos, trocaram suas interpretações baseadas em questões norteadoras a fim de buscar a relação das observações feitas com as referências teóricas e assim pensar como as marcas de trabalho percebidas nos alunos e as suas experiências de aprendizagem podem contribuir na sua passagem pela escola.

A continuidade desta reflexão com os professores não foi concluída por falta de tempo, pois demorou um tempo para serem compreendidas e assimiladas pelo grupo as questões iniciais sobre o trabalho proposto com a oficina de memória e o trabalho precisou ser retomado. A avaliação do grupo de professores do primeiro encontro apontava para um não entendimento dos objetivos propostos para as oficinas, pois alguns solicitavam discussões metodológicas e pedagógicas como necessidade anterior. Além disso, para muitos, foi difícil perceber um currículo que abrangesse mais que um rol de conteúdos e solicitavam certa urgência na definição deste. Atreladas a essa concepção apresentavam muita ansiedade em relação à organização da ficha de avaliação e a expectativa era de que ainda em 2014 pudessem fazer uso de outros indicadores para avaliar os alunos.

6.1.4 Formações com equipes técnicas da Secretaria de Educação e professores

A partir de março, iniciou-se a formação dos gestores e equipes técnicas. Em anexo teremos a organização do plano de trabalho, com a organização formativa pensada para esse grupo. Foram realizadas 10 formações envolvendo diretores, vice-diretores, APs e Professores

Assistentes de Educação Inclusiva (PAEIs). Os objetivos destas formações eram levantar expectativas do trabalho, sistematizar as dimensões do trabalho, compreender e discutir a base conceitual da concepção do trabalho como princípio educativo e da educação integral e compreender os eixos estruturantes da concepção: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Nas formações com os APs buscou-se repertoriar o grupo para que os momentos de discussão na escola pudessem estar fundamentados, considerando que este é o grupo que está mais próximo dos professores diariamente e é responsável pela formação continuada.

O trabalho como princípio educativo não é um campo teórico difundido junto aos profissionais da educação; assim, além dos estudos e discussões presenciais, o Grupo Currículo disponibilizou na Plataforma Moodle outros materiais como textos e vídeos para estudo individual.

A Plataforma Moodle é um ambiente de aprendizagem virtual, organizada pelo Grupo Currículo, com o objetivo de criar um canal de diálogo com todos os envolvidos, além de disponibilizar materiais de estudo: vídeos, textos e apresentação das formações. Foram criados alguns fóruns de discussões para a participação dos assistentes pedagógicos e professores como forma de estender o encontro de formação. As questões pensadas para o fórum buscavam a reflexão dos textos de estudo utilizados nos encontros presenciais. A participação do grupo foi pequena, pois cada tópico contava com a participação de 4 a 6 APs.

Indicavam que o processo de discussão era importante, era democrático, um momento importante para estudo. Apontavam a dificuldade na compreensão da concepção analisando que precisavam de mais estudo para aprofundamento.

Em geral indicavam que tinham muitas dúvidas em relação à concepção que norteia o currículo. Solicitavam a necessidade de retomar e aprofundar estes temas estudados. Foi observado ainda nas avaliações dos encontros que solicitavam o acompanhamento do Grupo Currículo nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPSs), para ajudar na mediação das discussões com os professores. É importante esclarecer que o papel dos assistentes pedagógicos na rede municipal de Santo André é formativo em relação aos professores; por este motivo, este grupo foi nossa prioridade em relação às formações, pois entendia-se que os APs seriam a extensão das discussões nas escolas, e precisavam estar repertoriados.

O Grupo Currículo avaliou que o número de encontros formativos com o grupo de assistentes pedagógicos foi pouco e esparso, considerando a complexidade que envolve a concepção. Assim, o estudo individual do grupo era imprescindível. A cada leitura indicada para estudo, abríamos um fórum no Moodle com questões para debates e espaços para dúvidas. Infelizmente a participação neste canal de estudo foi baixa.

A cada encontro formativo, o Grupo Currículo procurou traçar uma linha de tempo com o resgate do processo de Reorientação Curricular, o que já foi feito e quais os próximos passos. Buscou-se ainda explicitar o processo como um todo, a linearidade do trabalho proposto e a participação dos diferentes segmentos.

No campo conceitual, ocorreram estudos e discussões sobre o que é trabalho, qual a sua relação com a educação, o que é educação integral.

Nos momentos de formação com os professores, trabalhou-se com um grupo referência inscrito por adesão, em um total de 42 professores.

O grupo foi questionado sobre a compreensão e pertinência da organização curricular, tendo como premissa o trabalho. Nas avaliações preenchidas, indicam a pertinência e o sentido desta organização a partir da compreensão do trabalho, onde considerar a historicidade do aluno é fundamental nesta modalidade. Os professores apresentam que não existe sociedade sem trabalho, que ele faz parte de nossas vidas. Indicam que o trabalho permeia a vida do adulto e é instrumento de aprendizagem e interação social. Indicam ainda a importância da escola e o seu papel para o aluno adulto, sendo uma possibilidade para ampliar sua leitura de mundo. Apontam como fundamental pensar nas experiências que os jovens e adultos trazem, tendo como princípio o trabalho na visão de humanização, também a ciência, a cultura e a tecnologia. Indicam a necessidade de aprofundar o estudo da concepção, e sentem dificuldade em visualizar a prática de um currículo organizado tendo como premissa o trabalho como princípio educativo frente aos problemas estruturais, materiais e de recursos humanos.

Os professores sugerem que, na continuidade do processo, tenham a oportunidade de participar de mais encontros formativos com trocas de experiências, retomar o conceito de trabalho além de discutir e refletir sobre possíveis estratégias metodológicas. Acreditam que as formações ajudam no entendimento da concepção, porém esta deve ser relacionada à prática.

Os professores também puderam estudar e discutir a concepção nas RPSs, com duração de três horas, coordenadas pelos APs. Nas avaliações, os professores mostram que estas formações não foram suficientes para consolidar esse entendimento e duas professoras afirmam que não tiveram oportunidade de discutir em RPS.

Neste contexto, um processo de Reorientação Curricular participativo não pode e não deve desconsiderar as expectativas explicitadas e, ao mesmo tempo, esse espaço de formação foi o primeiro momento destinado para que, no coletivo, os professores tivessem acesso à

concepção proposta. Sendo assim, todas as questões e dúvidas foram consideradas parte dessa construção.

Nos momentos de formação com os professores ficou evidente a dificuldade em manter a discussão numa dimensão filosófica, pois o grupo necessita de transposições para a prática, querem saber concretamente como isso se dará, como podemos verificar nas avaliações; como, por exemplo, na sistematização da avaliação de encontro de professores, o professor “7” aponta que gostaria de “troca de metodologia através do ambiente virtual”, o professor “12” gostaria que os encontros formativos abordassem questões práticas, “se possível viabilizar estudo de caso (forma coletiva)”, o professor “3” diz que gostaria de “formação sobre como alfabetizar”.

Produzir algo coletivamente é desafiador e a participação é formativa, sendo assim compreendemos esse primeiro momento como aquele que poderia desencadear futuras formações nas escolas, em setores e outras mais amplas como as palestras.

6.1.5 Escuta dos alunos

Um momento traçado no plano de trabalho para este processo foi a escuta dos alunos jovens e adultos realizada pela equipe de Reorientação Curricular.

A participação dos alunos no processo de Reorientação Curricular é importante para saber o que pensam, sabem e querem da escola. Partindo dos eixos norteadores da concepção trabalho, ciência, cultura e tecnologia e considerando os conhecimentos e as experiências, o objetivo era investigar qual relação entre escola e vida fazem os alunos da EJA I. Os apontamentos dos alunos colaboram na elaboração curricular, de forma a refletirmos quais são os conhecimentos, conceitos que o currículo precisa abarcar.

A organização desse trabalho foi realizada de forma que o Grupo Currículo tivesse acesso a todos os alunos das unidades escolares.

A preocupação inicial era criar estratégias para realizar essa escuta de forma a garantir a participação dos alunos, deixando-os à vontade para falar, criando um ambiente favorável, já que o Grupo Currículo não era conhecido dos alunos e isso poderia criar certa inibição (SANTO ANDRÉ, 2015a). As estratégias utilizadas contribuíram para aprofundar a discussão de cada eixo, assim, em grupos menores foi possível um direcionamento para focar as discussões em torno da concepção envolvendo os alunos de forma qualitativa e acessível para uma participação efetiva. Os recursos foram utilizados com o objetivo de sensibilizar e

problematizar questões referentes à cultura, história, ciência, experiências e aprendizagens no trabalho, identidade, espaço e as relações que se estabelecem na escola.

As seguintes questões foram feitas para nortear este momento de escuta: O que os alunos pensam que é currículo escolar? O que é trabalho? O que é cultura? O que é ciência? O que é tecnologia? Qual a relação desta discussão com a escola? Quais as sugestões de mudanças na opinião dos alunos? Além disso, foram apresentados dois vídeos: Vida Maria e Luna, disponíveis no site do *youtube*, para as discussões sobre o eixo trabalho e cultura. Foram feitas duas exposições de fotos: linha do tempo da estação ferroviária de Santo André, para as discussões do eixo ciência e tecnologia; e exposição de fotos de escolas do mundo, do fotógrafo Julian German, para todos os eixos.

De acordo com o documento *Integrando o currículo* (SANTO ANDRÉ, 2015a), quando os alunos foram questionados sobre currículo escolar, a grande maioria se referia ao currículo profissional, dizendo: “é aquilo que a gente leva para procurar emprego”, outros já consideraram que o currículo é ter bons professores, boa escola, conhecimento (saber escrever, dominar a leitura e fazer operações matemáticas).

Nas intervenções baseadas no eixo trabalho, o que predominou foram às ideias de sobrevivência, independência, valor de troca, experiência, interação com o mundo. Indicam como importantes os trabalhos não remunerados, como o trabalho voluntário e os trabalhos domésticos, as mulheres que cuidam da casa e dos netos, valorizam o seu trabalho. Falam em uma divisão de trabalho, apresentam que o trabalho intelectual é fácil, leve e que o trabalho braçal é difícil, pesado e suas compreensões sobre eles se relacionam com o que percebem e vivenciam no cotidiano (SANTO ANDRÉ, 2015a).

Das aprendizagens construídas no exercício do trabalho, os alunos enfatizam os conhecimentos obtidos nas interações com os chefes, colegas, familiares e as estratégias que elaboram para facilitar o próprio desempenho, driblando as limitações cognitivas. Desta forma, mantêm o emprego e o êxito em muitas de suas ações.

Os alunos não relacionam as aprendizagens da vida com o que a escola ensina, da mesma forma que muitas vezes a escola não valoriza e reconhece esses conhecimentos. Relataram que nunca haviam pensado no trabalho como parte da vida humana, de que o trabalho é tudo o que se faz (SANTO ANDRÉ, 2015a).

No eixo cultura, relacionam, num primeiro momento, com conhecimento acumulado, principalmente leitura e escrita. Falam da importância da família na transmissão de diferentes culturas, modos de enxergar a vida e ainda se referem à culinária, crenças, costumes, músicas.

Percebem as aulas de artes e a música como manifestações culturais, ao mesmo tempo em que não as reconhecem como um conteúdo expressivo de aprendizagem.

Relacionaram o filme Vida Maria' com os traços da cultura de origem de muitos alunos, na linguagem, vestimenta e paisagem. A cultura indígena foi lembrada por eles e sinalizaram ainda que cultura "é conhecer o mundo, ir ao teatro, ser educado, ter conhecimento".

Ao serem questionados se existe uma cultura melhor, responderam que eram coisas diferentes, que todas precisam ser respeitadas, pois não existe cultura melhor ou pior, mas é o modo de ver a vida.

No eixo ciência, os alunos definem ciência como sabedoria, "significa que a pessoa estudou", "engenheiros fazem ciência, a ciência do engenheiro está na construção, a do médico está no estudo para ser médico" (SANTO ANDRÉ, 2015a), consideram que não aprendem ciência na escola, somente Português e Matemática. Quando questionados onde entra ciências na escola, respondem no laboratório de informática e nos livros. Colocam diversas experiências e saberes: soldar, fazer comida, reciclar, etc.; relatam que trazem essas experiências para a escola, mas não conseguem relacionar o que sabem com que a escola ensina (SANTO ANDRÉ, 2015a).

No eixo tecnologia, os alunos colocaram que ela se manifesta "nos avanços ferroviários, avião, navio, celular, câmeras inteligentes, GPS, rádios, TVs, micro-ondas, tablets, máquinas de lavar, tanquinho, geladeira". Sobre a relação que fazem da tecnologia com a ciência disseram "em tudo existe tecnologia", "tem que ter cabeça para usar a tecnologia" (SANTO ANDRÉ, 2015a).

Foram apresentadas fotos que retratam as mudanças, ao longo do tempo, da estação ferroviária de Santo André; nas observações feitas, os alunos relataram as marcas de tecnologia e fizeram considerações sobre suas experiências de vida. Alguns alunos curiosamente relataram como se faz para construir uma escada de madeira (como a mostrada na foto exibida), para este aluno foi perguntado se ele aprendeu a construir a escada na escola e ele responde que não, mas que aprendeu com seu chefe e com os outros trabalhadores. Refletimos sobre quantos conhecimentos os alunos possuem e que não foram ensinados pela escola.

Reconhecem as mudanças tecnológicas e as transformações na paisagem humanizada, nos materiais e nos costumes, inclusive comportamentais da sociedade.

6.1.6 Troca de experiências - Rede em Roda: a EJA refletindo suas práticas

Com o objetivo de valorizar e dar visibilidade às práticas e experiências dos professores, de valorizar as relações que a escola estabelece com os conhecimentos e as experiências trazidas pelos alunos, ocorreu no mês de outubro de 2014 a troca de experiência dos professores da EJA I, que foi chamada Rede em Roda.

Este foi um momento importante no processo de Reorientação Curricular, pois permitiu uma reflexão, a partir de uma análise das práticas, de quais temas, questões e problemas o currículo não poderia deixar de abordar.

A proposta era apresentar uma atividade de aprendizagem significativa, a partir das dimensões estruturantes da concepção: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Inscreveram-se 12 professores, sendo 4 para apresentação no período da manhã e 8 para o período noturno. O ato da inscrição, realizada na plataforma Moodle, compreendia o envio de uma ficha descritiva da atividade, objetivos, materiais e recursos utilizados, número de alunos. Segue abaixo o resumo das apresentações enviadas pelos professores[14]:

> **Conselho de ciclo participativo – Eixo: cultura**
> Apresentou a experiência da realização do conselho de ciclo com a participação dos alunos que ocorre na unidade desde 2013. Esta prática tem como princípio o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem e apontou como desafio superar as práticas burocráticas.
> **Projeto: fotografia – Eixo: cultura**
> O projeto apresentado foi um desdobramento de uma atividade significativa para os alunos no ano letivo de 2013: a construção do livro da história de vida. Em continuidade a este trabalho, realizaram um projeto de fotografia para resultar em um álbum ao final do ano. Os alunos puderam observar a si e os detalhes do mundo que os cerca, fazendo intervenções e críticas. A utilização da tecnologia também foi significativa, sendo que um grupo de alunos nunca havia manuseado uma câmera fotográfica. Além do álbum construído pelos alunos, elaboraram um jornal com fotos dos problemas do bairro e apontamentos para sugestão de melhorias.
> **Ler, escrever e conhecer narrativas literárias – Eixo: cultura**

[14] O resumo das apresentações foi retirado do documento Integrando o currículo (SANTO ANDRÉ, 2015a). Os vídeos com a íntegra de todas as apresentações estão disponíveis na Plataforma Moodle: <http://www3.santoandre.sp.gov.br/grupocurriculo>. O acesso à plataforma é restrito, mas é possível acessar aos vídeos pelo site youtube, na seguinte ordem:
Conselho de ciclo participativo: <https://www.youtube.com/watch?v=A82wM3A2rgw&feature=youtu.be>;
Projeto fotografia: <https://www.youtube.com/watch?v=gvXv2PuGfio&feature=youtu.be>;
Projeto raízes da violência: <https://www.youtube.com/watch?v=Qmp0OskCly0&feature=youtu.be>;
Projeto corpo e movimento: <https://www.youtube.com/watch?v=LtPuFZqkyss&feature=youtu.be>;
Projeto provérbio: <https://www.youtube.com/watch?v=oZie1EG4jIs&feature=youtu.be>;
Patrimônio: <https://www.youtube.com/watch?v=yII0oV_ZA2A&feature=youtu.be>;
Experiências significativas inclusivas: <https://www.youtube.com/watch?v=slUGFU1yzac&feature=youtu.be>;
Projeto: Memória do ser e conviver: <https://www.youtube.com/watch?v=EeHWS9HqM6E&feature=youtu.be>;
Sequência didática: Arte e Natureza: <https://www.youtube.com/watch?v=diV2nuHT6r4&feature=youtu.be>;
Projeto: Moitará indígena: <https://www.youtube.com/watch?v=hLttlGXxb0k&feature=youtu.be>;
Projeto: O mundo que desconheço: <https://www.youtube.com/watch?v=1LQGDv3y4sY&feature=youtu.be>;
Projeto: Novos olhares para a praça: <https://www.youtube.com/watch?v=mfGRalXipBE&feature=youtu.be>.

Esta atividade tinha como objetivo aprimorar capacidades de leitura, identificar recursos linguísticos em determinadas situações comunicativas e reescrever uma história conhecida. A obra escolhida pelos alunos foi "As Aventuras de Pinóquio" de Carlo Collodi, realizaram comparação com outras versões (livros e filmes), realizaram reescrita de capítulos, produção de uma nova narrativa de aventura para o personagem principal. O trabalho continuou em processo com os alunos até o final de 2014.

Projeto: raízes da violência – Eixo: cultura

A elaboração do projeto surgiu a partir da necessidade dos alunos frente a uma situação vivenciada na escola e aos acontecimentos ligados à violência nas suas vidas cotidianas. Levantaram as hipóteses que os alunos tinham sobre os motivos que levaram tantas pessoas a cometerem atos violentos. Discutiram: desigualdades sofridas pelos africanos, a situação do negro no Brasil, preconceito, cidadania, relação com o mundo do trabalho e exclusão social. Como produto final, os alunos produziram uma carta com sugestões de caminhos a serem seguidos pelo presidente eleito sobre formas de combater a violência.

Corpo e movimento – Eixo: cultura

Este trabalho foi planejado a partir das necessidades de expressão corporal apresentadas pela maioria do grupo de alunos. Teve como objetivo principal a percepção de si próprio e a expressão de seus pensamentos e emoções, provocadas através da participação em jogos e brincadeiras de cantigas de roda. Em virtude das características da turma, alunos de inclusão em sua grande maioria, e após persistentes tentativas, foi interessante observar o envolvimento dos alunos no final da sequência didática. O relato demonstra a importância de trabalhar diferentes linguagens, observando a exploração dos movimentos corporais, para trabalhar outras áreas do conhecimento.

Projeto: Provérbio – Eixo: cultura

O trabalho com este gênero parte da importância de valorizar a sabedoria popular e deu-se por ser uma interessante maneira dos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita, considerando que os provérbios partem do repertório da turma, além de poderem analisar os conteúdos ideológicos que estão presentes nessas escritas do senso comum.

Patrimônio – Eixo: cultura

A partir do desconhecimento dos alunos sobre o patrimônio cultural e histórico da cidade, foi organizado um planejamento onde se buscava compreender as relações entre passado e presente e as mudanças ocorridas na cidade ao longo do tempo; valorizar a memória da cidade e sentir-se parte dela. A partir desse estudo a professora propiciou a extensão dessa análise para o país.

Experiências significativas inclusivas - Eixo: trabalho

O trabalho desenvolvido teve por objetivo refletir, desenvolver autonomia respeitando os alunos como adultos considerando os tempos e os limites de cada um (a maior parte dos alunos são atendidos pelo CADE). As propostas envolveram diversas ações, como por exemplo, visita ao parque do Pedroso, eleições e horta. Tiveram acesso a conceitos, dentre eles o do trabalho e sua importância.

Projeto: Memória do ser e conviver - Eixo: cultura

O Projeto objetivou trabalhar com alunos da EJA na Sala de Recursos Multifuncional, de forma a resgatar as suas histórias de vida, vinculando o ambiente em que vivem a um passado que não é apenas conhecido, mas sentido. Neste contexto, articulou-se o projeto Memórias ao projeto Ser e Conviver, pois ao resgatar e refletir sobre a história de vida dos alunos da EJA, permitiu-se o conhecimento de si mesmo, e a partir desta ação, visualizou-se possibilidades e novas perspectivas de vida. Foram consideradas o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas para jovens e adultos com deficiências, favorecendo assim, a profissionalização desses sujeitos e a inclusão dos mesmos.

Sequência didática: Arte e Natureza - Eixo: ciência

Este trabalho considerou o perfil da turma constituída por alunos de inclusão e utilizou diferentes linguagens para tratar temas do cotidiano envolvendo o meio ambiente, principalmente no que diz respeito à falta de água. Analisou a intervenção do homem e suas consequências no ambiente.

Projeto: Moitará indígena - Eixo: cultura

> Uma experiência que reuniu o currículo da EJA I e o curso profissionalizante procurou articular as disciplinas, teorias, práticas educativas, saberes empíricos dos alunos. Reuniu eixos da ciência, tecnologia e cultura e abriu a possibilidade de integrar o conhecimento na perspectiva do trabalho como princípio educativo.
> **Oficina Culinária Africana - Eixo: cultura**
> Esse projeto objetivou que os alunos compreendessem a diversidade de culturas, para isso, as atividades propostas de ensino e aprendizagem foram relacionadas com ações do cotidiano. Desta forma, a cultura africana, a partir da culinária, foi relacionada de diferentes maneiras a necessidade de alimentar-se com as relações de trabalho, inserindo conceitos e modificando comportamentos.
> **Projeto: O mundo que eu desconheço - Eixo: cultura**
> Uma pesquisa diagnosticou que muitos alunos desconheciam e/ou não tinham acesso a vivência cultural. Ao longo do processo foram apresentadas novas perspectivas, e assim se permitiram vivenciar formas diferentes de aprendizagem e de interagir com outros ambientes que possibilitaram a construção de novos conceitos, de maneira que modificaram seu jeito de ser e se ver dentro do mundo.
> **Projeto: Novos olhares para a praça - Eixo: cultura**
> Diante da necessidade de melhor trato com o patrimônio público, apropriação e vínculo com os espaços do entorno, foi proposto o Projeto Novos Olhares para a Praça. Como disparador foram levantadas as memórias em relação às vivências com praças onde os alunos viveram e outras informações pertinentes ao tema. O desenvolvimento do Projeto, por meio de diversas atividades tais como visita, fotografia, exposição e outras, proporcionou olhares mais interessados dos alunos, apropriação do belo e do olhar sensível. (SANTO ANDRÉ, 2015a).

Após a exposição de cada experiência, estabeleceu-se um diálogo com o grupo de professores com o objetivo de refletir e analisar quais problemas, temas e questões estiveram presentes nas apresentações. O grupo de professores apontou a necessidade de discussão e análise metodológica, apesar de não ser o foco da discussão. Observamos que é muito recorrente nos docentes a necessidade de discussão do “como fazer”, foi preciso um exercício rigoroso em manter o foco de discussão da proposta.

As questões relativas à diversidade da EJA I foram apresentadas como um desafio para a realização do trabalho. Chamam de diversidade: o trabalho com turmas multisseriadas, alunos muitos jovens e alunos mais idosos na mesma sala de aula, a aprendizagem dos alunos com deficiências, alunos que estão no mesmo ciclo há muito tempo, por exemplo.

Analisando as experiências apresentadas, o Grupo Currículo observou que é possível a realização de um trabalho pedagógico com alunos deficientes que lhes permitam avanço de autonomia e acesso ao conhecimento.

6.2 ANÁLISE DO PROCESSO

6.2.1 Objeto de análise

Neste trabalho de pesquisa buscamos verificar, dentro do processo de Reorientação Curricular, qual a apreensão que os assistentes pedagógicos e professores tiveram da

concepção que embasa a organização do novo currículo da rede de ensino do município. Inicialmente, o plano de formação organizado pelo Grupo Currículo abarcava diferentes segmentos: coordenação, assistentes pedagógicos e professores. No decorrer de 2014, este plano formativo não se concretizou pelos motivos que iremos explicar abaixo, ocorrendo, assim, uma ruptura na rede de formação.

O calendário escolar foi organizado pela Secretaria de Educação prevendo os dias letivos, emendas e compensações, feriados, datas dos conselhos de ciclos e paradas de formação para os professores da rede de ensino. Neste primeiro ano, a reorganização curricular, planejada pelo Grupo Currículo, previa momentos formativos com as coordenadoras, os assistentes pedagógicos e os professores, porém essas datas não foram contempladas conforme o planejado no calendário oficial. Foi necessária uma mediação junto a Secretaria de Educação para que as 10 formações previstas para o ano com os APs ocorressem e isso gerou alguns imprevistos haja vista que muitas ações escolares ocorreram de forma concomitante. As escolas possuem autonomia para reorganizar datas de conselho de ciclo, por exemplo, além das organizações das datas de colação de grau que acontecem semestralmente. Essas ocorrências geraram faltas nos encontros formativos e algumas vezes foram necessárias mudanças de datas.

Como o grupo de coordenação tinha garantido no calendário escolar oficial quatro horas semanais (sextas-feiras, das 13h30 às 17h30), para serem destinadas à formação do grupo de assistentes pedagógicos, o Grupo Currículo visou a uma parceria de formação com a coordenação. Desta forma, o Grupo entendia que a formação com a coordenação tinha o objetivo de repertoriá-la sobre a concepção para que pudessem estender os estudos conceituais aos assistentes pedagógicos nestas reuniões semanais. Era fundamental que ocorresse orientação sobre a organização das pautas, para que estes estudos chegassem às escolas. Ou seja, em uma homologia de processo, o planejamento previa que a formação dos professores, além dos encontros com o Grupo Currículo, se desse também nos momentos de Reuniões Pedagógicas Semanais, conduzidas pelo grupo de assistentes pedagógicos. Por este motivo, a formação destes profissionais, que conduzem a formação nas escolas, deveria ocorrer de forma intensiva, até porque os conceitos trabalhados não eram conhecidos por este grupo.

Este ciclo formativo não ocorreu devido à dificuldade de o Grupo Currículo organizar uma agenda formativa com a coordenação. Observaram-se também ausências deste segmento nos encontros formativos do grupo de APs.

Portanto, o objeto de análise inicial, que era observar a apreensão da concepção pelos professores e coordenação, tornou-se inviável. Assim, a análise será realizada sobre os indícios de apreensão que o grupo de APs irá revelar, já que foi o segmento mais próximo às formações realizadas pelo Grupo de Reorientação Curricular.

Os documentos reservados para análise são as avaliações reflexivas realizadas ao final de cada encontro formativo e os registros das discussões nos fóruns da plataforma digital Moodle.

Sobre a ruptura das formações, observamos que não houve uma intervenção do Grupo Currículo com relação ao desdobramento previsto de formação, pois sabiam que a formação semanal não estava ocorrendo; mesmo assim, o plano inicial de formação foi mantido.

6.2.2 Os professores

A nossa escolha para não considerar os professores na análise ocorre em virtude do pouco contato deste segmento com o Grupo Currículo e da descontinuidade que ocorreu na lógica de formação, já que a formação nas escolas se deu de acordo com o entendimento e disponibilidade dos APs. Faremos aqui uma análise parcial a partir das experiências apresentadas na troca de experiências Rede em Roda e da pesquisa realizada com este segmento no início de 2014.

As experiências apresentadas durante o evento Rede em Roda, em outubro de 2014, foi o momento mais próximo que o Grupo Currículo ficou das práticas dos professores, pois foi uma oportunidade para observar como os professores estavam compreendendo a concepção. Esta troca de experiência foi um recorte da prática, quando da apresentação de alguns professores.

Entendemos que o relato de situações de aprendizagem não é o suficiente para analisar se a concepção revelou-se em algumas práticas educativas. Por exemplo, o Projeto Fotografia, além de realizar um trabalho de resgate de identidade, trouxe uma oportunidade de observação do mundo, fazendo intervenções e críticas, na medida em produziram um jornal com problemas e reivindicações do bairro em que moravam. Além de transporem os muros da escola para essa análise crítica do entorno, foi preciso utilizar os conhecimentos de diferentes disciplinas para realizar as ações e fazer essas relações. Por exemplo, utilizaram os saberes da língua para escrita do jornal, utilizaram conhecimentos da tecnologia para operar máquina fotográfica e transpor as fotos para a impressão, foi preciso conhecimentos sobre saúde e meio ambiente para questionar o lixo nas ruas. Nesta prática, podemos observar indícios de uma

educação integral pois, como nos lembra Ramos (2010), é importante possibilitar que as pessoas compreendam a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos. Contudo, não é possível afirmar que esse Projeto tenha se realizado a partir das discussões sobre a concepção, pois a professora já está há mais de dez anos trabalhando com a EJA na rede municipal e esse trabalho pode ser resultado de sua própria experiência.

Outra apresentação de prática educativa que pode ser compreendida como uma transposição da concepção foi o Projeto Raízes da Violência. Esse projeto surge a partir de uma necessidade da escola em discutir a violência social, já que aquela comunidade vinha sendo acometida de várias situações violentas. A preocupação dos professores da escola foi em compreender o que entendiam os alunos sobre violência e em ampliar essa discussão para os vários tipos de violência que existe na sociedade hoje. Estudaram e discutiram sobre: desigualdades sofridas pelos africanos, a situação do negro no Brasil, preconceito, cidadania, relação com o mundo do trabalho e exclusão social. Observamos a importância de desvelar relações sociais dadas como comuns, normais, como, por exemplo, na relação com o mundo do trabalho. É importante que os alunos compreendam quais as relações impostas pelo modo de produção capitalista, onde tudo se apresenta como mercadoria, como nos lembra Marx, além de compreender qual é o papel da escola neste sistema, desnaturalizando o que parece natural. Cabe, também, observar que uma das professoras que participaram da elaboração desse projeto ocupa um cargo técnico na EJA no município de São Bernardo do Campo[15], cidade na qual também há um acúmulo de discussões em torno do mundo do trabalho e da cultura, o que pode ter contribuído para a configuração do Projeto tal como aconteceu.

Algumas experiências trazidas para o evento Rede em Roda revelaram apenas uma preocupação metodológica, como, por exemplo, o Projeto Ler, escrever e conhecer narrativas literárias. Ficou evidente a utilização da história *As aventuras de Pinóquio* como pretexto para aprimorar capacidades de leitura e escrita. Uma descrição metodológica do como trabalhar questões de alfabetização a partir de uma história. A professora descreveu todas as sequências didáticas pensadas para o grupo de alunos. Não conseguimos observar evidências desta prática que nos remeta ao princípio de uma educação integral, tendo o trabalho como princípio educativo, e à relação do trabalho com as dimensões da vida.

---

[15] A EJA da cidade de São Bernardo do Campo tem sua proposta curricular amparada nos seguintes eixos: Memória e Territorialidade; Linguagens; Meio Ambiente; EJA e o Mundo do Trabalho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 46-63).

Na apresentação do Projeto Patrimônio, observamos que a professora, quando se refere a considerar os saberes dos alunos, demonstra que, ao longo de sua prática, procura o resgate de identidade, mas deixa claro que a cultura de onde vem não importa, pois o que vale é a sua vivência atual, além disso, deixa transparecer a mecanização de conhecer a história dos alunos:

> [...] todo o ano, tem aquela coisa, né, trabalhar a história do aluno, né, e tudo bem, legal, bacana, mas, a maioria dos nossos alunos, pelo menos na minha sala, que é uma sala só, multisseriada, a maioria saiu da terra, eram pequenos, jovens. Estão mais tempo em Santo André [...] (SANTO ANDRÉ, 2015b).

Observamos também que não estava explícita nas apresentações dos projetos uma relação dos conteúdos trabalhados com as informações levantadas previamente com os alunos. Há pequenos indícios que podem ser aproveitados como estabelecimento de relação com as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Na troca de experiências apresentadas no Rede em Roda, os professores fizeram levantamento dos saberes dos alunos sobre os assuntos tratados, mas as apresentações explicitam a complexidade em confrontar os saberes produzidos na prática, com os saberes produzidos na ciência, conforme já alertava Ramos (2014).

No processo realizado, os professores mostraram a necessidade de um plano formativo abrangendo questões metodológicas em temas como, por exemplo, alfabetização e deficiências. Essa foi uma reivindicação que surgiu nas avaliações.

Observamos que a escolha metodológica do Grupo Currículo em iniciar o processo formativo com foco na discussão filosófica/conceitual foi importante, caso contrário, a discussão e formação correria o risco de concentrar-se em questões da didática. Não negamos a importância desta discussão, até porque acreditamos que a discussão teoria-prática caminham juntas, mas ressaltamos a importância de um estudo epistemológico objetivando o aprofundamento teórico dos envolvidos. O Rede em Roda nos mostrou um pequeno recorte das práticas educativas; por este motivo, seria precipitado uma análise considerando uma amostragem restrita, sendo possível, para o Grupo Currículo, trabalhar com os indícios que essas apresentações explicitaram em seu planejamento posterior.

A pesquisa realizada com os professores foi uma etapa interessante porque revela indícios das necessidades formativas, em relação a conceitos, como, por exemplo, a educação integral, pois fazem relação do atual currículo da rede, que está organizado por áreas de conhecimento com uma lista de conteúdos a serem cumpridos em relação a este conceito,

como demonstra a questão 26: **Na sua opinião, quais são os princípios que regem o atual currículo da EJA I hoje em Santo André?**

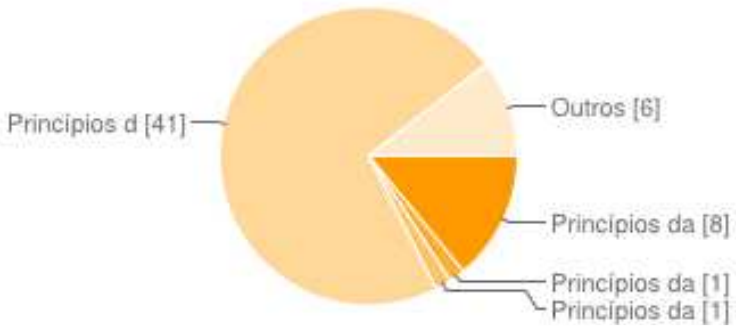


Gráfico 1 – Questão 26
Fonte: Santo André – Pesquisa com EJA – Grupo Currículo – Maio 2015

Tabela 1 – Questão 26

Princípios da educação tradicional	**8**	14%
Princípios da educação tecnicista	**1**	2%
Princípios da educação bancária	**1**	2%
Princípios da educação integral	**41**	72%
Outros	**6**	11%

Fonte: Santo André – Pesquisa com EJA – Grupo Currículo – Maio 2015

Os dados nos mostram que a maioria dos professores indica que a construção curricular deva ser pautada por habilidades e competências, como segue na questão 27: **A que você atribui maior importância na elaboração do currículo?**

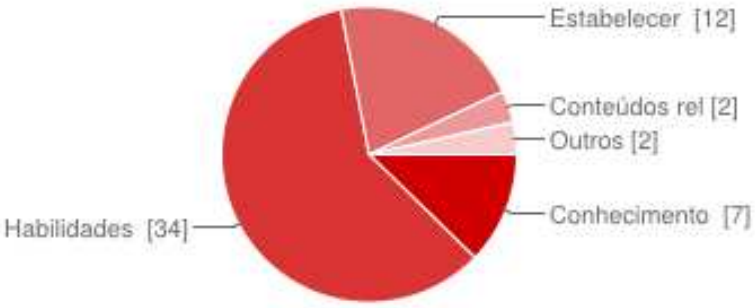


Gráfico 2 – Questão 27
Fonte: Santo André – Pesquisa com EJA – Grupo Currículo – Maio 2015

Tabela 2 – Questão 27

Conhecimento científico e cultural	**7**	12%
Habilidades e competências	**34**	60%
Estabelecer objetivos e metas	**12**	21%
Conteúdos relacionados com o material didático	**2**	4%
Outros	**2**	4%

Fonte: Santo André – Pesquisa com EJA – Grupo Currículo – Maio 2015

Faz-se necessário investigar como os professores compreendem este conceito que, segundo Ramos (2001), é um termo técnico, voltado ao desempenho, produção e emprego. Nesta mesma questão, apenas 12% indicam a importância de pautar os conhecimentos científicos e culturais mostrando que é preciso refletir com os professores qual é o papel da escola. Atribuem maior importância a um currículo pautado em habilidades e competências do que a um currículo que privilegie o conhecimento científico e cultural. Ou seja, a educação deixa de ser um instrumento de construção de conhecimento e relações para ser, como nos lembra Ferretti (1997), instrumento de capacitação dos sujeitos para ingresso no mercado de trabalho.

A pesquisa apresenta indícios de temas relevantes para formação. Por exemplo, o que significa um currículo organizado por projetos, temas, eixos ou conteúdos como nos propõe a questão 21: **Como você estruturaria um novo currículo de EJA I?**

Tabela 3 – Questão 21

Tema gerador	**30**	53%
Rol de conteúdos	**10**	18%
Temas transversais	**25**	44%
Por disciplinas	**3**	5%
Por áreas de conhecimento	**13**	23%
Projetos	**35**	61%
Eixos problematizadores	**23**	40%
Outros	**2**	4%

Fonte: Santo André – Pesquisa com EJA – Grupo Currículo – Maio 2015

No campo da tecnologia, é importante refletir com a rede em que medida ela é conteúdo e o quanto ela é utilizada como recurso didático, já que a grande maioria utiliza-se destes recursos em suas aulas, como podemos verificar na questão 29: **Faz uso das TDICs –**

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, no desenvolvimento de atividades com seus alunos?

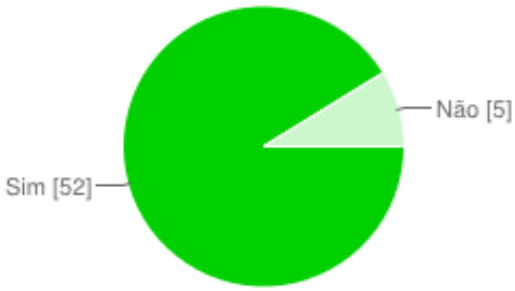


Gráfico 3 – Questão 29
Fonte: Santo André – Pesquisa com EJA – Grupo Currículo – Maio 2015

Tabela 4 – Questão 29

Sim	**52**	91%
Não	**5**	9%

Fonte: Santo André – Pesquisa com EJA – Grupo Currículo – Maio 2015

O desafio para a Reorientação Curricular diz respeito a como os princípios e diretrizes de uma educação integral, os conceitos a serem desenvolvidos com os alunos e a metodologia utilizada irão se articular com a vida, as vivências, as experiências dos alunos jovens e adultos. Para isso, precisa ficar claro para todos quais as referências filosóficas, políticas e conceituais, e porque elas irão orientar o trabalho da EJA I em Santo André.

6.2.3 Os alunos

O sentido da escuta dos alunos, no processo de Reorientação Curricular foi imprescindível para uma reflexão coletiva das pessoas que trabalham com a EJA. A escola deve se organizar de forma a potencializar os processos de aprendizagem vivenciados fora dela e impregnados de saberes socialmente construído, como nos lembra Ciavatta (2010).

O desafio é estabelecer uma relação teoria-prática, de forma a repensar a proposta curricular, estabelecendo uma nova organização e funcionamento da escola.

Interessante refletir sobre a indicação dos alunos quando dizem que “Tem que ter cabeça para estudar tecnologia”, o não acesso a esse conhecimento coloca-o em uma condição inferior àqueles que conseguem fazê-lo. Os alunos apontam uma marca histórica

da educação escolar que reproduz a divisão capitalista do trabalho, a manutenção das relações de dominação e submissão, “uma escola para quem?”, como nos lembra Frigotto (2010).

Os conhecimentos que irão compor um currículo, que tem como premissa o trabalho como princípio educativo, precisa considerar para quem é essa escola, pois, como afirma Ciavatta (2010), são sujeitos trabalhadores que têm a marca da destituição de direitos e, como indicaram na escuta, o acesso à ciência é para o médico, para o engenheiro, não para ele.

Os alunos indicam qual é a sua visão de escola e quão a organização escolar está distante de suas realidades, como afirma Ramos (2014): “A escola recebe esses alunos que possuem uma relação com mundo e quando vem para a escola trazem esse mundo em suas costas. A escola deixa o mundo lá fora e trata exclusivamente dos conteúdos a serem ensinados”. Seus conhecimentos devem ser considerados, pois é o sujeito principal desta ação e saber o que pensam sobre escola, mundo e currículo é de grande relevância no processo de Reorientação Curricular.

Planejar momentos de discussões com os alunos possibilita que compreendamos quais são as relações que fazem entre os conhecimentos tratados pela escola com o seu cotidiano, o mundo e com as experiências que adquiriram em suas vidas. Por este motivo, é importante garantir esses momentos na rotina e conhecer o que os alunos sabem. Mas para quê? Por que todos os anos caracterizamos as turmas? O que é importante saber? Os alunos relataram que não pensavam no trabalho como atividade que nos constituiu como seres humanos, mas relataram que o trabalho é tudo o que se faz.

Analisamos, a partir da escuta realizada pelo Grupo Currículo, que os alunos não relacionaram as aprendizagens da vida com o que a escola ensina. Este é um desafio a ser enfrentado pela escola, dar sentido ao que se ensina, valorizar e relacionar as experiências e saberes individuais aos conhecimentos a serem tratados.

6.2.4 Os assistentes pedagógicos

Os APs foram o grupo que teve mais contato com o Grupo Currículo no processo de Reorientação Curricular. Este grupo acumulou mais discussões acerca da concepção, seja nos momentos de formação, seja nas discussões dos fóruns de discussão que ocorreram no Moodle. O objetivo dessas formações era subsidiar as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS)

das unidades escolares que aconteceram uma vez por semana, com foco na formação e articulação entre os estudos conceituais e as ações da discussão curricular.

Fruto desses momentos, para esta análise, temos como material as avaliações realizadas com indicações sobre como a concepção estava sendo compreendida, além dos registros das discussões e reflexões realizadas nos fóruns de debates que ocorreram na plataforma Moodle.

Optamos como categoria para interpretar os dados o *trabalho*, pois este é o conceito fundante de toda a Reorientação Curricular. O trabalho foi um tema de formação discutido e estudado, a partir das ideias de Marx, para compreender como as relações foram se constituindo em uma sociedade capitalista. Ressaltamos as dimensões indissociáveis do trabalho: histórica e ontológica. Acreditamos que compreender o conceito de trabalho é fundamental a uma rede que o traz como premissa para a discussão e construção curricular. Além de compreender o conceito de trabalho, era preciso pensar sua relação com a escola, por que o trabalho é uma dimensão importante da vida para ser tomado como eixo central da discussão. Pensar a relação trabalho-educação implica em pensar como organizar uma escola que consiga fazer relações do conhecimento produzido pela humanidade com as experiências e conhecimentos individuais trazidos pelos alunos. Implica ainda em desvelar a íntima relação que a escola possui com o mercado de trabalho e a sua própria dualidade.

É interessante também analisar qual foi o entendimento sobre a relação que a escola tem com a ciência, entendendo que a ciência abarca o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A ciência é uma dimensão que historicamente foi preservada pela instituição escola, mas quais conhecimentos são acessados e quais são os critérios para essas escolhas? Como nos alertava Ramos (2014), a nossa formação sofreu a influência de uma hegemonia positivista e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os; habitualmente classifica-se as disciplinas como de formação geral e de formação específica.

Também observaremos o entendimento que este grupo faz da relação escola e cultura e escola-mundo, pois, como indica Ramos, a cultura é uma expressão da produção da existência. Se entendemos que a escola não pode dissociar as diferentes dimensões, e compreendendo a necessidade de um diálogo conhecimento-mundo, refletimos como importante compreender quais as ideias que os APs compõem sobre isso.

Observaremos ainda quais são os avanços e dificuldades frente ao processo e à concepção e quais são as necessidades do grupo.

Para investigar esse entendimento, ao final de cada encontro formativo o Grupo Currículo solicitava uma avaliação para verificar a compreensão e planejar os próximos passos. A sistematização dessas avaliações encontra-se no apêndice A "Sistematização das avaliações dos assistentes pedagógicos". Observamos que a grande maioria das respostas dessas avaliações não era específica e pouco contribuía para a reorganização das formações. Os registros dos debates dos fóruns de discussão são mais consistentes e contribuem para uma melhor análise da apreensão sobre a concepção.

Os fóruns realizados no Moodle tiveram a seguinte organização:

Data	Texto/tema	Questão	Participantes
13/06/2014	**Uma nova proposta de orientação profissional**, de Celso Ferreti	O autor afirma que as relações de produção não são naturais e sim históricas. O que ele quer dizer com isso?	10
13/06/2014	**Uma nova proposta de orientação profissional**, de Celso Ferreti	Explique como o autor define o modo de produção no texto?	13
27/06/2014	**Uma nova proposta de orientação profissional**, de Celso Ferreti	O texto aborda a mercadoria como valor de uso e valor de troca. O que se pode entender sobre esta relação?	09
05/08/2014	**Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica,** de Miguel Arroyo	De acordo com o texto, em que medida o currículo pode ampliar ou desconsiderar os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências?	13
05/08/2014	**Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica,** de Miguel Arroyo	De acordo com o texto, por que os professores têm dificuldades de articular os saberes escolares com saberes sociais?	09
12/08/2014	**Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**, de Marise Nogueira Ramos	A autora traz reflexões sobre a dualidade do ensino. Nesta direção, o que significa trazer o trabalho para o âmbito da Educação Básica de maneira que reforce ou que o supere?	07
12/08/2014	**Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional,** de Marise Nogueira Ramos	Por que, para os alunos jovens e adultos que tem uma trajetória escolar não linear, a formação para o trabalho assume um caráter de instrumentalização?	07
12/08/2014	**Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**, de Marise Nogueira Ramos	Por que o **Trabalho como Princípio Educativo**, diante da atual conjuntura, é um desafio?	07
20/08/2014	**Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**, de Marise Nogueira Ramos	Segundo a autora, de que forma a educação pode quebrar o paradigma no qual o mercado dita as regras para a escola a fim de suprir suas necessidades de mão de obra?	07

Quadro 2 – Cronograma dos fóruns de discussão

Fonte: Santo André (2015b)

Os encontros formativos aos quais tivemos acesso aos registros avaliativos são os seguintes:

Data	Objetivos	Número de presentes
29/05/2014	Apresentar o plano de trabalho do Grupo de Reorientação Curricular	12
17/07/2014	Constituir e compreender o conceito de trabalho como princípio educativo; Sistematizar o conceito de trabalho fundamentado nos textos de apoio; utilizar a homologia de processos para organizar as pautas das RPS	13
08/08/2014	Retomar as oficinas; organizar estratégias para subsidiá-los no trabalho de formação, elaboração e acompanhamento dos desdobramentos das oficinas nas propostas de trabalho dos professores.	15
21/08/2014	Sistematizar a semana de estudos, encontro preparatório com a professora Marise Ramos.	12
04/09/2014	Retomar a palestra de Marise Ramos destacando as diferentes dimensões do trabalho como princípio educativo e os eixos do trabalho, ciência e cultura; desdobramentos para a discussão do currículo; organizar e encaminhar proposta de formação continuada com os professores.	12
19/11/2014	Discutir o texto preliminar sobre as questões para a Reorientação Curricular. Sistematizar a semana de estudos e a avaliação realizada pelas APs nas escolas.	14

Quadro 3 – Cronograma dos encontros formativos

Fonte: Santo André – Grupo Currículo – Plano de Trabalho 2015 (anexo)

Procuramos organizar as ideias, dúvidas e reflexões sobre os diferentes temas n0s quadros abaixo, de acordo com as diferentes relações. Para localizar a pergunta e data a que se refere cada ideia indicamos qual fonte e data de postagem e/ou escrita. Adotamos as siglas FM para indicar as respostas retiradas do Fórum Moodle e EF para indicar as respostas retiradas dos Encontros Formativos.

Abaixo seguem as análises a respeito do que pensam os assistentes pedagógicos sobre as relações: escola e mercado de trabalho, escola e ciência, escola e cultura geral, escola e mundo, qual o percurso individual frente ao processo: avanços e dificuldades, necessidades de estudo e aprofundamento. Acreditamos que, por meio dessas categorias, seja possível empreender uma apropriação sobre como os APs estão compreendendo o conceito de *trabalho*, considerando suas dimensões histórica e ontológica.

Como vimos, o modo de produção capitalista está organizado sob a forma de trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de uma remuneração. O trabalho, no sentido histórico, é a relação mais imediata que fazemos desta dimensão da vida, pois, quando pensamos em uma definição para o trabalho, inicialmente o que vem à

mente é emprego, salário, etc. Constatamos essa afirmação quando da escuta dos alunos, realizada pelo Grupo Currículo; ao serem perguntados se trabalhavam, muitos alunos respondiam que não. É reincidente em nossa sociedade essa associação: trabalho-emprego.

6.2.4.1 Relação escola e mercado de trabalho

Para organizarmos os quadros para análise, buscamos selecionar as reflexões e ideias, dentre os registros de avaliações e participações no Moodle, que correspondesse a cada categoria escolhida:

AP 2 – O tempo é sempre o maior problema que enfrentamos. O aluno chega à EJA querendo recuperar o tempo perdido e todos aqueles que trabalham em Educação de Adultos sabem disso e se preocupam com o tipo de educação que se oferece aos alunos. Se parte deste tempo for dedicado ao profissionalizante, claro, que terá seu tempo diminuído para se tratar dos conteúdos que os demais alunos (que fizeram o estudo regular) tiveram acesso na íntegra. Claro que se pensarmos em uma solução prática para o aluno inserir-se no mercado de trabalho, esta troca é louvável, mas o tempo sempre será uma "coberta curta". Assim, encontrar um ponto de equilíbrio onde o profissionalizante dialogue com o regular, é o principal objetivo. (FM 12/08/2014).

AP 6 – O trabalho tem que aparecer como princípio educativo que ora se ignoram, ora se entrelaçam em caminhos às vezes duros e exigentes, onde haja o equilíbrio para que a profissionalização dialogue com o regular para que haja a humanização e mediação do trabalho. (FM 12/08/2014).

AP 6 – Formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões. (FM 20/08/2014).

AP 8 – Porque a relação entre educação e trabalho para os alunos é imediata; isso acontece por conta da própria necessidade de sobrevivência. O que tem acontecido, na maioria das vezes, é que o aluno, ao voltar para a escola, se depara com uma educação de caráter meramente compensatório, não assumindo como responsabilidade uma formação integral-humana. Isso tem gerado uma grande rotatividade, pois existe uma pressão-necessidade para que “estude”, se profissionalize, e assim assume um caráter de instrumentalização. (FM 12/08/2014).

AP 1 – A educação pode quebrar o paradigma de que o mercado dita as regras, resgatando a centralidade dos sujeitos no processo educativo pensando num projeto educacional que possibilite aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma que possam compreender, produzir cultura e transformar a realidade, não só adequar-se a ela. (FM 20/08/2014).

Quadro 4 – Relação escola e mercado de trabalho

Fonte: Santo André (2015b) e sistematização de avaliações (em apêndice)

As reflexões acima justificam a importância de reorganizar o currículo da EJA e a necessidade desta discussão curricular, como podemos observar na reflexão feita pelo AP 2:

> O tempo é sempre o maior problema que enfrentamos. O aluno chega à EJA querendo recuperar o tempo perdido e todos aqueles que trabalham em educação de adultos sabem disso e se preocupam com o tipo de educação que se oferece aos alunos. Se parte deste tempo for dedicado ao profissionalizante, claro, que terá seu tempo diminuído para se tratar dos conteúdos que os demais alunos (que fizeram o estudo regular) tiveram acesso na íntegra. Claro que se pensarmos em uma solução prática para o aluno inserir-se no mercado de trabalho, esta troca é louvável, mas o tempo sempre será uma "coberta curta". Assim, encontrar um ponto de equilíbrio onde o profissionalizante dialogue com o regular, é o principal objetivo. (FM 12/08/2014).

Podemos perceber que o AP não compreende o Ensino Profissional na sua relação com a ciência e a tecnologia; ele separa os conhecimentos como diferentes campos, independentes. Essa preocupação é mais pragmática, com a questão de quanto tempo se dedica a uma ou outra formação. A mesma observação podemos fazer sobre a reflexão do AP 6:

> O trabalho tem que aparecer como princípio educativo que ora se ignoram, ora se entrelaçam em caminhos as vezes duros e exigentes , onde haja o equilíbrio para que a profissionalização dialogue com o regular para que haja a humanização e mediação do trabalho. (FM 12/08/2014).

Analisando essas ideias apresentadas por esses APs no Fórum, destacamos a preocupação pragmática com o tempo, sendo que a formação profissional está sendo considerada como um campo que ora se aproxima, ora se afasta da educação regular. Não parece que o trabalho como princípio educativo tenha sido compreendido em sua integralidade, mas o AP manifesta uma preocupação em tentar “criar um diálogo” entre esses dois campos, como coloca.

Cabe salientar a importância de se perceber que não existe esse equilíbrio; essa percepção é fundamental para que a proposta de discussão curricular tenha sentido. O AP 6, em um outro momento reflexivo, aponta a importância do papel da escola no processo educativo quando da sua relação com o Ensino Profissionalizante demonstrando compreender o trabalho em suas duas dimensões:

> Formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócia produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e critico de profissões. (FM 20/08/2014).

Para isso, a escola deve trabalhar em um sentido contra-hegemônico, como nos alerta Apple (1990, p. 84), mostrando-nos que a escola é uma força ativa que legitima as ideologias, as formas econômicas e sociais, sendo assim “causa e efeito”, pois trabalha de forma distinta

os diferentes tipos de conhecimento. Ela tem o papel de suprir o “mercado”, formando técnicos e transmite princípios e regras: “normas e expectativas sociais e econômicas”.

Ter o trabalho como premissa para a organização curricular permite que os conhecimentos científicos se articulem com as diferentes dimensões da vida, como nos esclarece Ramos – a necessidade de trazer o mundo para dentro da escola. A educação é um ato político; assim, a escola é o lugar para os jovens e adultos pensarem sobre o mundo, ou seja, a escola não se limita somente à prática educativa, ela é parte integrante de um sistema de reprodução cultural e econômico, como nos lembra Apple (1990).

Essas reflexões feitas nos dão indícios da compreensão da transformação da escola atual para uma escola humanista e que proporcione um ensino articulado com as dimensões da vida.

6.2.4.2 Relação escola e ciência – escola e cultura geral

A ciência e a cultura são eixos articuladores do currículo da EJA, como afirma Ciavatta (2010), pois fazem parte da totalidade social da vida. Assim escolhemos estas categorias para nos ajudar na análise, pois é importante compreender o processo histórico da produção científica, entendendo que todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas, portanto as escolhas que estabelecem a organização curricular devem prever os procedimentos teórico-metodológicos que irão definir as práticas educativas. A cultura é uma dimensão da vida que, de acordo com Ramos (2014), precisa estar integrado aos processos formativos. Explica ainda que:

> [...] a cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, [...] a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. (RAMOS, 2014).

Esses conhecimentos, como esclarece Ramos (2010), são importantes para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades do sentido humano.

Procuramos, nas discussões dos fóruns e nas avaliações, ideias que nos ajudassem a observar a relação que os APs fazem da escola com a ciência, já que esta é uma dimensão valorizada pela escola e a cultura. Porém, não encontramos nos registros ideias e reflexões que fizessem alusão a essas dimensões mais explicitamente. Encontramos ideias muito

genéricas que nos fizeram inferir algumas análises, porém achamos que nosso parecer poderia não ser fiel ao que pensam realmente os APs.

Interessante observar que algumas reflexões demonstram desconforto na lógica da atual organização curricular, como apresenta o AP 2:

> Quebra de paradigmas, de ideias alienantes, de currículos sufocados pelos conteúdos desconexos... Como ampliar possibilidades quando a maioria não se sente parte. Quando os conhecimentos produzidos pelo homem são destinados a alguns? Mais igual! Precisamos de uma escola que amplie possibilidades para TODOS que façam parte de uma cultura, produzindo ciência e consciência social / política e econômica. (FM 20/08/2014).

Essa colocação revela a necessidade de uma nova organização escolar, que integre todas as dimensões da vida. O AP 5 ressalta que

> A forma integrada de oferta da educação básica com a educação profissional integra conhecimentos gerais e específicos, proporcionando a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, ciência e da cultura. Significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. (FM 12/08/2014).

Essa ideia nos remete a identificar a necessidade de organização de um currículo integrado, forma pela qual a escola se relacionará com o mundo.

6.2.4.3 Relação escola e mundo

O Grupo Currículo lançou no Fórum Moodle algumas questões sobre o texto de Marise Ramos *Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional*. Neste texto, a autora trata do conceito de educação integral, tendo como premissa o trabalho como princípio educativo. Este foi o tema que a autora abordou em encontro formativo realizado no mês de agosto com professores e gestores.

Ao observarmos as reflexões feitas pelos professores da relação que fazem da escola com o mundo são perceptíveis as associações e articulações das ideias apresentadas por Ramos. Apontam a necessidade e importância da construção de um currículo que considere os sujeitos, o seu percurso e que faça relação com o mundo, em uma dialogicidade entre a ciência e as dimensões da vida humana. A expressão “derrubar os muros da escola” imprime essa ideia, uma escola que tenha como objetivo a formação humana, integral. As escolhas dos conhecimentos que irão compor o currículo estão relacionados aos princípios e diretrizes que se pautam na integralidade do ser humano, que resultem em uma proposta de educação

integral que considere o trabalho no sentido ontológico e histórico; isso irá demandar um esforço teórico e prático.

A integração entre educação e trabalho abarca essas reflexões; por isso, quando se defende um currículo integrado, não se trata apenas de integrar formação para o trabalho (profissionalizante) e formação geral, mas compreender que conhecimentos práticos e teóricos formam uma unidade, que planejamento/elaboração e execução do trabalho se dividem em razão da separação que existe por força de vivermos em uma sociedade dividida em classes sociais, onde cada uma delas assume um papel na produção de mercadorias e serviços. Quando pensamos qual a relação entre escola e mundo devemos considerar todas as dimensões da vida.

Quando o AP 1 expõe a ideia "O trabalho não se dissocia da vida humana, com base nisso a escola não se ausenta das questões que permeiam a existência humana (ciências, trabalho (mundo), tecnologia e cultura)" (EF 04/09/2014), observamos que imprime a necessidade de articulação entre o conhecimento e a existência humana. Novamente, observamos aqui as ideias apresentadas por Ramos em seu texto.

O AP 1 expõe que

> [...] o que ela registra em seu texto é realmente uma concepção de formação humana que integra as dimensões da vida - o trabalho, a ciência e a cultura... Sonho de qualquer professor. Uma escola voltada para uma educação crítica, que desvenda a hipocrisia do sistema em que estamos inseridos. Mas que principalmente acredita numa educação libertária através da consciência humana. (FM 12/08/2014).

Entendemos que essa ideia expressa a importância de se ter uma escola pautada na educação integral como um caminho contra-hegemônico ao modelo atual.

Podemos considerar a apreensão sobre a concepção no tocante à educação integral, tendo como o trabalho, como princípio educativo, se mostra consistente a partir destas observações. O quadro 7 irá nos mostrar que, apesar desta amostra de entendimento, existe um grupo que solicita aprofundamento e mais estudos sobre esta questão. Entendemos a importância de o estudo teórico fazer relação com as experiências vividas pelos sujeitos da EJA, pois é preciso fazer uma acareação do que temos com o que pretendemos. Acreditamos que isso pode consolidar este processo formativo.

6.2.4.4 Percurso individual frente ao processo: avanços e dificuldades

As indicações apresentadas no quadro 5 sugerem que os APs percebem a importância da proposta de estudo teórico que foram propostos nos momentos de formação com o Grupo

Currículo. Algumas indicações mostram dificuldades de compreensão sinalizando que precisam de mais estudos, momentos formativos, leituras, etc. Mas, apesar das dificuldades, demonstram motivação para que o processo tenha os desdobramentos esperados, que é justamente a produção e consolidação do currículo da rede, pois, como esclarece Ramos (2014), "Às vezes a proposta curricular deixa o mundo lá fora e trata exclusivamente dos conteúdos a serem ensinados. Se existe um lugar onde esses sujeitos podem pensar sobre o mundo, questionar, etc., é a escola". Os APs indicam também que se sentem desafiados a aprofundar os estudos, pois precisam estar bem instrumentalizados para conduzir as discussões nas escolas junto aos professores.

AP 1 – Flexibiliza as atividades curriculares primeiramente levando a possibilidade de ações entre educadores, educandos, comunidade. Respeitando e resgatando os conhecimentos propedêutico e profissional. (EF 04/09/2014).

AP 2 – Uma situação em construção – trabalho como princípio educativo, ampliando as ideias, devagar. (EF 04/09/2014).

AP 3 – Um processo democrático onde todos os envolvidos com relação à escola tem a oportunidade de definir os processos de ensino e aprendizagem. Um processo que permitirá construir um percurso que visa à integração do conhecimento. (EF 04/09/2014).

AP 4 – Entendo que não há outro caminho se queremos pensar em ensino de qualidade. (EF 04/09/2014).

AP 5 – Ampliando as discussões, fazendo parte deste processo. (EF 04/09/2014).

AP 6 – Como fundamental para podermos contemplar tudo que deve ser levado em conta na proposta de uma educação integral (ampliação da concepção, conhecimentos...). (EF 04/09/2014).

AP 7 – Em um processo complexo do qual estou tentando me instrumentalizar nas discussões nas escolas, pois é o que vai orientar o direcionamento do nosso currículo (bem complexo!). (EF 04/09/2014).

AP 8 – Repertório, embasamento teórico para agir como multiplicador de saberes. (EF 04/09/2014).

AP 9 – Um processo importante e necessário para qualificar a formação dos alunos/sujeitos. (EF 04/09/2014).

AP 11 – Momento bom para estudar, aprender, refletir. (EF 04/09/2014).

AP 12 – Como um processo democrático, onde todos os interessados estão tendo a oportunidade de participar, dando suas sugestões e se formando. (EF 04/09/2014).

AP 1 – Enquanto CEEP buscamos refletir sobre as práticas de nossos educadores e me sinto pela equipe acreditar na proposta e combater a esquizofrenia intelectual compartimentada de um sistema educacional fragmentado. (EF 04/09/2014).

AP 2 – Em situação (processo) de aprendizagem muitas dúvidas, reflexões e necessidade de estudar mais. (EF 04/09/2014).

AP 3 – Me sinto confortável, tenho muitas dúvidas, porém a equipe me ajudou a organizar as ideias. (EF 04/09/2014).

AP 4 – Hoje um pouco menos, mas me sinto como se tivesse "faltado na aula anterior", mas tento usar a plataforma para atualizar e preencher lacunas. (EF 04/09/2014).

AP 5 – Como um ser pensante, precisando estudar mais. (EF 04/09/2014).

AP 6 – Muito animada e esperançosa, apesar de inúmeros contratempos e boicotes. (EF 04/09/2014).

AP 7 – Após as palestras ficou um pouco mais fácil trabalhar este início de discussão, mas ainda preciso de mais base. (EF 04/09/2014).

AP 8 – Privilegiada. (EF 04/09/2014).

AP 9 – Provocada a buscar mais conhecimento para aplicá-lo. (EF 04/09/2014).

AP 10 – Necessitando estudar, saber mais. (EF 04/09/2014).

AP 11 – Parte no processo de aprendizagem e como mediar junto aos professores. (EF 04/09/2014).

Quadro 5 – Percurso individual frente ao processo: avanços e dificuldades
Fonte: Santo André (2015b) e sistematização de avaliações (em apêndice)

6.2.4.5 Necessidade de estudos e aprofundamento

As indicações apresentadas revelam uma necessidade de retomada de conceitos que permeiam a concepção, apesar de termos sinais, a partir do que observamos, de que existe um processo promissor de apreensão. Percebemos isso ao analisar o AP 6, como exemplo, na categoria relação escola-mercado de trabalho. Vimos que em um primeiro momento existe uma dificuldade em materializar o conceito de escola integral, já que em sua reflexão demonstra considerar a Educação Profissional a parte do Ensino Básico, porém, na mesma categoria, em um outro momento reflexivo, demonstra o entendimento sobre as duas dimensões do trabalho. Se observarmos o mesmo AP, quando fala de seu percurso individual no processo, relata entender o processo formativo como fundamental para ampliar o conceito

de educação integral, mostrando-nos que existe uma fragilidade no entendimento deste conceito, como já constatamos. Quando questionado sobre suas necessidades de estudo, revela que precisa de mais estudo teórico, porém sem especificar quais os conceitos que precisam ser retomados. Verificamos que compreende o conceito de valor de troca quando de sua reflexão:

> Essa relação é reguladora do nosso trabalho visto que o produto vira mercadoria no momento em que seu produtor queira trocá-lo no mercado, passando a ter não só um valor de uso, mas também um valor de troca. É no comércio que se realiza o valor de troca das mercadorias e é na troca de uma mercadoria por outra que os homens se apropriam do valor de uso de cada uma delas. (FM 27/06/2015).

A maioria dos APs aponta especificamente quais são suas necessidades formativas, o que possuem alguma dúvida e querem saber mais, como por exemplo: “Trabalho, educação humanista”, “Currículo Integrado”, “Teoria sobre Educação e Trabalho”, “Processo Histórico do Mundo do Trabalho”, “Diante do processo de globalização e inseridos neste sistema como a escola pode contribuir para a educação ultrapassar essas barreiras”, “Na relação educação/trabalho”, entre outros, conforme se pode constatar no quadro 6. Essas indicações pontuais possibilitam uma retomada do percurso formativo.

AP 1 – Educação Humanista. (EF 19/11/2014).

AP 2 – Na relação educação/trabalho. (EF 19/11/2014).

AP 3 – Teorias. (EF 19/11/2014).

AP 1 – Preciso saber mais sobre o mundo do trabalho. (EF 19/11/2014).

AP 2 – Preciso de aprofundamento em teorias que me ajudem a entender melhor o meu papel. Acredito já ter percorrido certo caminho, mas quero mais. (EF 19/11/2014).

AP 3 – Preciso aprofundar meus conhecimentos em todos os lados teóricos. (EF 19/11/2014)..

AP 4 – Trabalho. (EF 19/11/2014).

AP 5 – Currículo Integrado. (EF 19/11/2014).

AP 6 – Na teoria. (EF 19/11/2014).

AP 7 – Nas discussões que estão ocorrendo. (EF 19/11/2014).

AP 8 – Teorias de trabalho dentro da teoria humanista de educação. (EF 19/11/2014).

AP 9 – Educação humanista. (EF 19/11/2014).
AP 10 – Na relação trabalho/educação. (EF 19/11/2014).
AP 11 – Formação humanística, superação de uma visão de educação compensatória para a EJA. (EF 19/11/2014).
AP 12 – Trabalho, educação humanista. (EF 19/11/2014).
AP 13 – Necessito estudar, saber mais. (EF 19/11/2014).
AP 14 – Tudo o que diz respeito nesta construção de currículo. (EF 19/11/2014).
AP 15 – Acessar o Moodle. (EF 19/11/2014).
AP 9 – Diante do processo de globalização e inseridos neste sistema como a escola pode contribuir para a educação ultrapassar essas barreiras. (EF 19/11/2014).
AP 4 – Processo Histórico do Mundo do Trabalho. (EF 19/11/2014).
AP 5 – Tudo que se relaciona com a construção curricular. (EF 19/11/2014).
AP 6 – Conhecimentos da plataforma Moodle. (EF 19/11/2014).
AP 7 – Teoria sobre Educação e Trabalho. (EF 19/11/2014).
AP 8 – Superar visão compensatória EJA. (EF 19/11/2014).
AP 9 – Currículo Integrado. (EF 19/11/2014).
AP 2 – Como trabalhar o curso profissionalizante com as áreas comuns sem trabalhar as divisões de conhecimentos? (EF 19/11/2014).
AP 3 – Como trabalhar com os professores além da instrumentalização teórica? (EF 19/11/2014).
AP 4 – Os conteúdos não têm fim em si mesmo, como trabalhar com professores que assumem uma postura tradicional? (EF 19/11/2014).

Quadro 6 – Necessidade de estudos/aprofundamento

Fonte: Santo André (2015b) e sistematização de avaliações (em apêndice)

Observamos que existe um grupo que apresenta, de forma genérica, qual é a sua necessidade de estudo, como, por exemplo: “Tudo que se relaciona com a construção curricular”, “Necessito estudar, saber mais”, “Na teoria”, “Preciso de aprofundamento em teorias que me ajudem a entender melhor o meu papel. Acredito já ter percorrido certo caminho, mas quero mais”, “Preciso aprofundar meus conhecimentos em todos os lados teóricos”, “Nas discussões que estão ocorrendo”. Dois APs indicam a necessidade de estudo no acesso e navegação da plataforma Moodle.

As dimensões histórica e ontológica do trabalho, como nos lembra Frigotto (2010), são indissociáveis, porém, como dito anteriormente, a dimensão ontológica não é uma dimensão de fácil associação ao trabalho, já que em uma sociedade capitalista as associações ao trabalho são emprego, remuneração, etc. Ela diz respeito à constituição da própria humanidade do homem, pois, como indica Saviani, o trabalho constitui-se em uma atividade humana que possibilita ao ser humano transformar a natureza e com isso produz conhecimento e cultura.

Observamos aqui que os APs apresentam dificuldade em discorrer sobre este tema especificamente. Podemos observar isso em algumas reflexões, como, por exemplo, na análise do AP 3:

> Trazer o trabalho para o âmbito da educação significa constituí-lo como princípio educativo na sua dimensão ontológica para depois ser compreendido nas suas manifestações históricas, proporcionando assim a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura. (FM 12/08/2015).

Nesta colocação, podemos ressaltar que não foram compreendidas as relações que existem entre as dimensões; pelo contrário, primeiro se entende uma para depois compreender a outra. Outro exemplo que demonstra a necessidade de continuidade dos estudos e discussões reflete-se no entendimento do AP 5: “Resgatando a história do trabalho na humanidade, para a transformação da realidade, considerando o sujeito em sua totalidade” (FM 20/08/2015).

O resgate histórico do trabalho não garante a transformação da realidade, sendo condição necessária para compreendê-la.

Na organização e seleção das respostas que iriam compor os quadros, observamos poucos indícios que nos remetessem ao trabalho em uma dimensão ontológica. Isso pode indicar uma dificuldade em expressar este conceito, como, por exemplo, na indicação que faz o AP 7, ao dizer ao final de uma formação (EF 17/07/2014) que conheceu um pouco mais sobre ontologia. Essa é uma resposta genérica que não especifica o que foi entendido exatamente.

Nossa pesquisa buscou analisar qual a apreensão que os assistentes pedagógicos têm da relação trabalho-educação, observando o trabalho não somente numa dimensão histórica, mas também ontológica. Frente às observações dos registros acumulados deste processo, entendemos que o trabalho de Reorientação Curricular está em processo, assim como a formação deste grupo responsável pela formação dos professores. As reflexões nos mostram que existem indícios de uma construção conceitual base do currículo; também verificamos que existem algumas confusões de ideias e a necessidade de aprofundamento e retomada de

alguns conceitos, estes indicados pelos próprios APs no decorrer do processo. A formação é imprescindível, pois, como elucida Severino (2007, p. 124),

> [...] cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, ajudar o educador a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material.

Concordamos que essa elucidação e desvelamento da realidade só poderão acontecer mediante a um processo formativo que equilibre as discussões e estudos teóricos às discussões e estudos metodológicos. Refletir sobre o papel da escola, a sua intencionalidade educacional e a função didática e política dos professores é necessário para um processo educacional contra-hegemônico.

A Reorientação Curricular do município de Santo André teve seu início no ano de 2014 mediante algumas escolhas de percurso formativo, dentre elas podemos citar a preocupação em estabelecer um processo coletivo participativo com ênfase no estudo teórico-filosófico. Acreditamos que este trabalho tenha evidenciado, por um lado, do ponto de vista político-teórico-filosófico, uma escolha clara de qual seria a concepção que deveria orientar a construção de um novo currículo, tentando se contrapor a uma orientação marcada pela pedagogia das competências. De outro lado, tentamos evidenciar como essa compreensão e apropriação se deu de forma ainda inicial, com uma mescla de compreensões, que acreditamos façam parte do próprio percurso a que se dispôs construir o município de Santo André. O quanto ainda essa apropriação, e futuramente sua aplicação, atingirá níveis mais consistentes, somente com o acompanhamento desse processo em curso será possível analisar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reorientação Curricular para EJA I no município de Santo André, com início em 2014, tinha como premissa o trabalho como princípio educativo. Buscamos neste trabalho contextualizar a EJA no Brasil e em Santo André enquanto política pública e também apresentar um panorama deste serviço no município desde a sua implantação. Pudemos observar que os problemas da EJA em Santo André, em relação a descontinuidades de políticas e de investimentos, repetem-se em nível nacional, bem como a evasão. Também organizamos um resgate teórico sobre o *trabalho* para compreendê-lo em suas dimensões e compreender a sua relação com a escola. Consideramos importante recuperar o conceito de competência e a sua utilização nos currículos atuais como esclarecimento, já que este foi um apontamento dos professores na pesquisa como uma opção da nova organização curricular do município.

Procuramos ainda descrever o processo ocorrido com os diferentes segmentos, de forma que o leitor tenha uma ideia do trabalho desenvolvido.

Este trabalho de pesquisa buscou analisar como se deu a apreensão do universo que engloba esta concepção a partir dos registros feitos pelos APs dos encontros formativos e das discussões ocorridas no ambiente virtual Moodle. Para uma melhor análise, investigamos como os APs compreendem a relação que a escola faz com o mundo, a cultura, a ciência, o trabalho, além de entender quais dúvidas essa discussão suscitou. Observamos a necessidade de continuidade no processo formativo, pois, apesar de indícios de entendimento, principalmente sobre a dimensão histórica do trabalho, encontramos indicativos ainda pouco palpáveis de compreensão da dimensão ontológica. Se o trabalho é princípio educativo para a organização curricular e entendendo que as dimensões históricas e ontológicas são indissociáveis, é importante esse entendimento.

O processo formativo foi planejado pelo Grupo Currículo de forma a privilegiar em um primeiro momento a discussão teórico/filosófica da concepção. Esta escolha se deu em virtude de focar os conceitos que ajudam a refletir sobre o papel da escola na relação com as dimensões da vida e ponderar sobre a relação mercado de trabalho e escola. As dúvidas apresentadas são importantes para redirecionar o processo formativo; como vimos, vários conceitos trabalhados deverão ser retomados, como, por exemplo, o conceito de *trabalho* e de *currículo integrado*.

Consideramos, por fim, que a apreensão dos APs foi parcial, sendo necessário a continuidade do processo formativo. Seria importante criar registros mais propositivos para

acompanhamento desta apreensão, pois, nos documentos levantados deste processo para análise, as avaliações muitas vezes eram genéricas e não indicavam pistas sobre a apreensão dos conceitos trabalhados. Analisamos que isso ocorreu, pois as questões feitas davam margem a essa generalidade. Observamos que isso não ocorreu nas questões propostas para a discussão no Moodle. A especificidade das questões colaborou para identificar entendimentos, dúvidas e confusões.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1990.

ARROYO, M. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do trabalho**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 138-165.

BEISIEGEL, C. de R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 207-247.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n.º 11/2000.** Relator: Carlos R. J. Cury. Brasília, DF, 2000.

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 8 maio 2015.

_____. **Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Dispõe sobre a criação o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98348/decreto-4834-03>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de junho de 2004**. Dispõe sobre a educação integral na EJA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 8 ago. 2015.

_____. **Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 mar. 2014.

_____. **Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10848209/emenda-constitucional-n-53-de-19-de-dezembro-de-2006>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2015.

BRONZATE, S. T. Políticas públicas de educação de jovens e adultos: o programa integrado de qualificação desenvolvido pelo município de Santo André**.** 2008. 259 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CIAVATTA, M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

DI PIERO, M. C. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n.55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 6 dez. 2015.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 97-118.

_____. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90**. Educ. Soc. [online]. Vol.18, n.59, pp. 225-269. 1997.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-27.

_____. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 6 dez. 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, S. A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____; DI PIERO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 15 maio 2015.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HISTEDBR. História, Sociedade e Educação no Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas UNICAMP. **Currículo**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 5 jan. 2015.

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. Tradução de Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 184.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica:** Dualidade histórica e perspectivas de integração. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 2 dez. 2015.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011.

_____; BUFFA, E.; LEAL, L. L. L. Cultura do desempenho. In: PESQUISA TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. **Dicionário-Verbetes**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=398#E>. Acesso em: 1 dez. 2015.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde la escuela**. 2. ed. Chile: Dolmen, 1999.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2014.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada a educação profissional. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

_____. Pedagogia das competências. In: DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE. **Verbetes**. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso: 6 dez. 2015.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Integrando o currículo**. Santo André, 2015a. No prelo.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. Observatório da educação e do trabalho. **Programa Integrado de qualificação PIQ**: A teoria do programa e a implementação. Santo André, 2006.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Plataforma Moodle**. Disponível em: <http://www3.santoandré.sp.gov.br/grupocurrículo>. Acesso em: 8 ago. 2015b.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Projeto de implantação de itinerário formativo**. Santo André, 2001.

_____. Secretaria de Educação. **Revista Democratização do Ensino**. Santo André, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares da EJA**. São Bernardo do Campo, 2012.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** Disponível em: <http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SEVERINO, A. J. **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Revista Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2007.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como internacionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2001. p. 31-44.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos e Identidade – Uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, P. R. **O que são empregos e salários**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SOUZA, R. S. **A política educacional da administração do partido dos trabalhadores em Santo André**: a educação de jovens e adultos. 1994. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

VASCONCELLOS, M. D. A educação perante a nova ordem mundial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

ANEXO A – Atual proposta curricular de Santo André

Prefeitura de Santo André

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃOTRABALHADOR

www.santoandre.sp.gov.br

1.2 Referenciais Curriculares do Programa Integrado de Qualificação
Matérias da Base Comum – áreas do conhecimento
ENSINO FUNDAMENTAL (1.ª a 4.ª séries)

CÓDIGOS, LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Objetivos

- Desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita;
- Identificar o sistema alfabético e ortográfico;
- Avançar nas hipóteses de escrita;
- Desenvolver o hábito e o prazer pela leitura;
- Ampliar o vocabulário;
- Perceber a função social da escrita;
- Expressar-se oralmente de acordo com a norma culta;
- Produzir e interpretar diferentes gêneros textuais, utilizando-se das normas gramaticais com autonomia (clareza, coerência, coesão);
- Revisar e reescrever suas produções.

Conteúdos (trabalhar de forma contextualizada)

- Sistema alfabético;
- Sistema ortográfico;
- Leitura e escrita de diversos portadores textuais: (listas, receitas, instruções, formulários, questionários, anúncios, folhetos, cartazes, jornais, revistas, relatos, biografias, versos, poemas, músicas, cordel, bilhetes, cartas, ofícios, e-mails, textos informativos e científicos, contos, crônicas, fábulas, parlendas, frases de caminhões, provérbios, trava-línguas e anedotas);
- Uso do dicionário;
- Estrutura textual:
  - pontuação,
  - emprego de parágrafos,
  - maiúsculas e minúsculas;
- Morfologia: classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição);
- Palavras derivadas, sinônimos e antônimos, prefixos e sufixos;
- Flexão de verbos e concordâncias.

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Objetivos

- Identificar o sistema de numeração como processo histórico e social;
- Relacionar os conceitos matemáticos ao cotidiano;
- Identificar e relacionar número e numeral;
- Entender o sistema de numeração decimal;
- Utilizar cálculo mental, probabilidades e estimativas.
- Identificar formas e sólidos geométricos no cotidiano;
- Reconhecer e interpretar o sistema monetário;
- Reconhecer, ler e interpretar e construir tabelas e gráficos;
- Entender, conceituar e representar o sistema de medidas;
- Compreender a sequência numérica;
- Compreender o conceito e as técnicas operatórias das quatro operações, utilizando-se dos algoritmos;
- Ler, escrever, comparar e ordenar, representações fracionárias de uso frequente;
- Utilizar diferentes estratégias para a resolução de problemas do cotidiano;
- Ter noções de porcentagem;
- Utilizar a calculadora para produzir, comparar escritas numéricas e desenvolver estratégias de verificação.

Conteúdos

- Quatro operações (conceitos e técnicas operatórias);
- Cálculo mental, estimativas e probabilidade;
- Contagem do tempo (hora, dia, mês e ano);
- Sistema monetário;
- Relação número e numeral;
- Situações problema;
- Porcentagem;
- Sistemas de medidas (massa, capacidade, volume e comprimento);
- Valor posicional/decimal;
- Noções de geometria, figuras e sólidos geométricos;
- Área e perímetro;
- Gráficos e tabelas (leitura, construção e compreensão);
- Números decimais e números fracionários (diferentes representações na forma fracionária);
- Uso da calculadora.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Objetivos

- Compreender a necessidade de conservação do meio ambiente, bem como a relação que os seres vivos estabelecem entre si e o meio;
- Valorizar a importância dos recursos naturais e a consciência de que esses são esgotáveis.

Conteúdos

- Corpo humano;
- Recursos naturais;
- Prevenção e saúde (doenças, nutrição/desnutrição, qualidade de vida, etc...);
- Meio ambiente (preservação, saneamento básico, reciclagem/reutilização, ecologia).

CIÊNCIAS HUMANAS

Objetivos

- Entender o processo histórico da existência da organização dos seres humanos em sociedade e as diferentes formas de desenvolvimento e funcionamento das mesmas;
- Compreender as funções dos poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário;
- Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizar o patrimônio cultural de diferentes grupos sociais, respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira;
- Reconhecer e respeitar as diferentes culturas regionais interagindo com suas diferentes manifestações.

Conteúdos

- Atualidades;
- Localizações geográficas (mapas, guias);
- Cidade de Santo André;
- Transformações nas atividades econômicas;
- Linha do tempo (histórica e pessoal);
- Três poderes;
- Regiões brasileiras e suas diferentes manifestações culturais;
- Espaços e políticas públicas;
- Diferentes possibilidades de geração de renda;
- Planejamento da vida cotidiana e do trabalho.

ANEXO B – Cronograma de ações

CRONOGRAMA DE AÇÕES – REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EJA – 2014			
MÊS	**AÇÃO**	**DATA**	**OBJETIVO**
Maio	Formação com APs – Apoio Plataforma Moodle. 1º Encontro.	29/05 - noite	Levantar expectativas sobre a Reorientação Curricular; introduzir as dimensões do conceito trabalho; apresentar o percurso do grupo; apresentar o plano de trabalho.
	Reunião com DUEs EMEIEFs e CPFPs.	29/05 - tarde	Apresentar o plano de trabalho do Grupo de Reorientação Curricular.
Junho	Oficina de Moodle com equipe técnica do DEJA.	04/06 - noite	Instrumentalizar a equipe quanto aos recursos da plataforma Moodle.
	Formação com APs plataforma Moodle	13/06 - tarde	Instrumentalizar a equipe quanto aos recursos da plataforma Moodle.
	Encontro com equipe técnica do DEJA	16/06 - noite	Apresentar e discutir os dados da pesquisa sobre currículo aplicada na rede municipal; discutir e acordar forma de devolutiva para a rede.
	Formação com equipe técnica do DEJA e DUEs dos CPFPs – Oficina de Memória.	27/06 - noite	Participar da oficina de memória sobre o trabalho, a fim de orientar e acompanhar a elaboração e desenvolvimento das atividades propostas pelos professores, no resgate das experiências, saberes e expectativas dos alunos, que possam contribuir para a discussão do currículo.
	Reunião com DUEs EMEIEFs e CPFPs.	26/06 - manhã	Aprofundar o conceito do trabalho como princípio educativo, como fundamento do processo de Reorientação Curricular da EJA.
Julho	Formação com APs e CPs– Conceito de trabalho (convite às DUEs)	17/07 - noite	Constituir e compreender o conceito de trabalho como princípio educativo; sistematizar o conceito de trabalho fundamentado nos textos de apoio; utilizar a homologia de processos para organizar as pautas das RPS.
	1ª Oficina de memória sobre o trabalho com professores	21/07 – manhã e noite	Resgatar junto aos professores a memória sobre o trabalho, destacando suas diferentes dimensões.

Julho	1ª Oficina de memória sobre o trabalho com professores	23/07 - noite	Resgatar junto aos professores a memória sobre o trabalho, destacando suas diferentes dimensões.
	2ª Oficina de memória sobre o trabalho com professores	30/07 – manhã e noite	A partir da oficina anterior, introduzir questões conceituais sobre o trabalho.
Agosto	2ª Oficina de memória sobre o trabalho com professores	01/08 - noite	A partir da oficina anterior, introduzir questões conceituais sobre o trabalho.
	Formação com APs e CPs – Apoio Plataforma Moodle. 3º Encontro. Convite às DUEs dos CPFPs	08/08 - noite	Retomar as oficinas; organizar estratégias para subsidiá-las no trabalho de formação, elaboração e acompanhamento dos desdobramentos das oficinas nas propostas de trabalho dos professores (com vistas a contribuição dos alunos no currículo). Obs.: essas ações serão retomadas na reunião de 16/09. Apresentação das atividades no Encontro de Troca de Experiências em 20/10. (04 a 07/11 troca de experiência)
	Semana de estudos individuais das APs e CPs via plataforma Moodle.	11/08 a 15/08	Fórum de debates sobre textos e vídeos que serão disponibilizados no Moodle com o objetivo de antecipar questões conceituais que serão tratadas no encontro com a professora Marise Ramos.
	Formação com APs e CPs – Apoio Plataforma Moodle. 4º Encontro. Convite às DUEs dos CPFPs.	21/08 - noite	Sistematizar a semana de estudos, encontro preparatório com a professora Marise Ramos.
	Palestra profa. Marise Ramos com a rede.	22/08- tarde/noite	Apresentação do tema “O trabalho como princípio educativo”.
	Roda de conversa com os alunos	25/08 à 29/08	Levantar expectativas e subsídios para a discussão do currículo.
Setembro	Formação com APs e CPs – Apoio Plataforma Moodle. 5º Encontro. Convite às DUEs dos CPFPs	04/09 - noite	Retomar a palestra destacando as diferentes dimensões do trabalho como princípio educativo e os eixos do trabalho, ciência e cultura; desdobramentos para a discussão do currículo; organizar e encaminhar proposta de formação continuada com os professores.

	1º Encontro setorial com os professores	08/09 à 12/09	Primeira discussão coletiva sobre o trabalho como princípio educativo no desdobramento do currículo.
	Formação com APs e CPs – Apoio Plataforma Moodle. 6º Encontro. Convite às DUEs dos CPFPs.	16/09 - noite	Retomar a organização das propostas de atividade que estão sendo desenvolvidas pelos professores junto aos alunos.
Outubro	Troca de experiência com professores sobre as atividades realizadas (tentar manter como troca reflexiva somente entre os professores)	20/10 – manhã e noite	Apresentar as atividades realizadas na rede; reflexão com indicações de questões para o currículo.
Novembro	2º Encontro setorial com os professores	04/11 a 07/11 – manhã e noite	Segunda discussão coletiva sobre o trabalho como princípio educativo no desdobramento do currículo. Necessidade de compartilhar com os professores o texto preliminar de currículo.
	Semana de estudos individuais das APs e CPs via plataforma Moodle, sobre a primeira sistematização de questões para a Reorientação Curricular.	10/11 a 14/11	Fórum de debates sobre a sistematização.
	Formação com APs e CPs – Apoio Plataforma Moodle. 7º Encontro. Convite às DUEs dos CPFPs.	19/11	Discutir o texto preliminar sobre as questões para a Reorientação Curricular. Sistematizar a semana de estudos e a avaliação realizada pelas APs nas escolas.
	Semana de Avaliação com os Professores realizada pelas APs.	21/11 a 28/11	Avaliar as ações desenvolvidas ao longo do ano relacionadas à Reorientação Curricular nas escolas.
Dezembro	Reunião de Avaliação com as APs	01/12 - noite	Avaliar o processo; proposta de continuidade em 2015.
	Reunião de Avaliação com Equipe DEJA	03/12- noite	Avaliar o processo; proposta de continuidade em 2015.

ANEXO C – Formulário de pesquisa

PARA COMEÇO DE CONVERSA...
Olá professores(as)! Este questionário tem como objetivo levantar informações da nossa rede sobre as questões que envolvem o currículo. A sua participação é muito importante porque irá contribuir no trabalho de reorganização curricular.

*Obrigatório

1 - Tempo que trabalha na rede municipal: *

- o 1 a 5 anos
- o 6 a 10 anos
- o 11 a 15 anos
- o 15 a 20 anos
- o 21 a 25 anos
- o 25 a 30 anos
- o Acima de 30 anos

2 - Tempo que trabalha na EJA I em Santo André: *

- o 1 a 5 anos
- o 6 a 10 anos
- o 11 a 15 anos
- o 15 a 20 anos
- o 21 a 25 anos
- o Outro: _____

3 - Em que unidade educacional você trabalha? *

- o EMEIEF
- o Centro Público

4 - Sua situação funcional: *

- o Professor concursado na EJA
- o Professor que migrou do Ensino fundamental para EJA
- o Professor que ingressou em 2014
- o Professor de Ensino Fundamental que está com regência na EJA

5 - Sua turma atribuída em 2014: *

- o Alfabetização
- o Pós-alfabetização
- o Multiseriada

6- Na sua turma, existe alunos com deficiência? *

- o Sim
- o Não

7 - Se sim, quantos?

- o ☐ 1 aluno
- o ☐ 2 alunos
- o ☐ 3 alunos
- o ☐ 4 alunos
- o ☐ 5 alunos
- o ☐ Outro: _____

8- Qual a sua formação ? *

Assinalar somente uma alternativa

- o ☐ Magistério
- o ☐ Pedagogia
- o ☐ Magistério e Pedagogia
- o ☐ Outro: _____

9 - Qual sua especialização? *

Assinale mais que uma alternativa, caso considere necessário.

- o ☐ Psicopedagogia
- o ☐ Educação de Jovens e Adultos
- o ☐ Não tem
- o ☐ Outro: _____

10 - Você trabalha em outra rede de ensino? *

- o ☐ Sim
- o ☐ Não

11 - Rede:

- o ☐ Municipal
- o ☐ Estadual
- o ☐ Federal
- o ☐ Privada

12 - Você tem outra atividade profissional que não seja na educação? *

- o ☐ Sim
- o ☐ Não

13 - Se a resposta anterior for afirmativa. Qual?

_____

14 - Faz ou já fez algum curso a distância? *

- o ☐ Sim
- o ☐ Não

15 - Se a resposta anterior for afirmativa. Qual?

_____

16 - Você conhece a proposta curricular vigente na Rede atualmente? *

- o ☐ Sim
- o ☐ Não

17- Se a resposta anterior for negativa, justifique.

18 - Qual o referencial curricular que você utiliza na sua prática de sala de aula? *

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Adota o currículo organizado de livros didáticos
- o ☐ A atual proposta curricular da EJA I
- o ☐ Propostas de outras redes de ensino para EJA I
- o ☐ Proposta do Ensino Fundamental regular
- o ☐ Outro

19 - Do seu ponto de vista, que alteração seria necessária no currículo atual de maneira a contribuir com a sua prática e que atenda as necessidades dos alunos? *

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Reorganização dos conteúdos
- o ☐ Clareza de princípios e diretrizes
- o ☐ Reorganização dos tempos
- o ☐ Critérios e forma de avaliação
- o ☐ Metodologia
- o ☐ Outro:

20 - Você considera necessário reorganizar os tempos da EJA no que diz respeito à: *

Assinale somente uma alternativa.

- o ○ Tempo diário de aula
- o ○ Tempo atual dos ciclos
- o ○ Diferentes tempos de ciclos para diferentes públicos
- o ○ Reorganização dos ciclos
- o ○ Organização em módulos
- o ○ Outro:

21 - Como você estruturaria um novo currículo de EJA I? *

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Tema gerador
- o ☐ Rol de conteúdos
- o ☐ Temas transversais
- o ☐ Por disciplinas

- o ☐ Por áreas de conhecimento
- o ☐ Projetos
- o ☐ Eixos problematizadores
- o ☐ Outro: _____

22 - Quais conhecimentos os alunos trazem que podem ser considerados na relação ensino e aprendizagem *

23- Quais conhecimentos os alunos possuem, mas a escola não considera? *

24 - Quais são os materiais didáticos utilizados para elaboração de suas aulas? *

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Livros didáticos do Ensino Fundamental regular
- o ☐ Livros didáticos do Ensino Fundamental para a EJA
- o ☐ Materiais disponíveis na internet
- o ☐ Atividades produzidas por outros colegas
- o ☐ Elabora o próprio material
- o ☐ Material didático apostilado
- o ☐ Outro: _____

25 - Além dos conteúdos, o que mais deve ser tratado pelo currículo? *

26 - Na sua opinião, quais são os princípios que regem o atual currículo da EJA I hoje em Santo André? *

- o ☐ Princípios da educação tradicional
- o ☐ Princípios da educação tecnicista
- o ☐ Princípios da educação bancária

- o ☐ Princípios da educação integral
- o ☐ Outro: _____

27 - A que você atribui maior importância na elaboração do currículo? *

- o ☐ Conhecimento científico e cultural
- o ☐ Habilidades e competências
- o ☐ Estabelecer objetivos e metas
- o ☐ Conteúdos relacionados com o material didático
- o ☐ Outro: _____

28 - Na sua opinião, qual é a melhor forma de sistematizar a avaliação? *

- o ☐ Notas
- o ☐ Conceitos
- o ☐ Menções
- o ☐ Ficha descritiva (relatório individual)
- o ☐ Ficha de avaliação com os objetivos prescritos
- o ☐ Outro: _____

29 - Faz uso das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, no desenvolvimento de atividades com seus alunos? *

- o ☐ Sim
- o ☐ Não

30 - Em que medida você considera relevante o uso das TDICs na escola? *

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Ensinar a usar os recursos da informática – editor de texto, planilha eletrônica, apresentação de slides
- o ☐ No desenvolvimento de habilidades no uso do computador
- o ☐ Na aprendizagem
- o ☐ Na inclusão digital
- o ☐ Lazer e entretenimento
- o ☐ Produção de conteúdo
- o ☐ Não considero relevante
- o ☐ Pesquisa
- o ☐ Outro: _____

31 - As dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades TDICs são de que ordem?*

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Estrutural (manutenção e atualização dos equipamentos)
- o ☐ Sinal de internet
- o ☐ Falta de equipamentos
- o ☐ Despreparo no uso dos recursos tecnológicos
- o ☐ Monitor que acompanhe o professor
- o ☐ Outro: _____

32 - Marque as alternativas das atividades que realiza com os alunos no laboratório de informática da escola: *

Assinale até três alternativas caso considere necessário.

- o ☐ Digitação de textos
- o ☐ Pesquisa na internet
- o ☐ Jogos educacionais
- o ☐ Assistir vídeos
- o ☐ Produções multimídias (vídeo, áudio)
- o ☐ Outro: _____

33 - Em quais situações utiliza computador e internet no planejamento de suas ações na escola: *

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Registro da rotina, semanário;
- o ☐ Plano de ação
- o ☐ Ficha de avaliação
- o ☐ Pesquisas em diversas fontes
- o ☐ Produção de material didático: textos, apostilas, gráficos, tabelas, atividades cotidianas
- o ☐ Produção de material didático: blog, moodle, multimídia (vídeo, áudio)
- o ☐ Outro: _____

34 - Quais desses equipamentos você utiliza para uso pedagógico? *

Assinale até três alternativas, caso considere necessário.

- o ☐ Computador
- o ☐ Notebook/netbook
- o ☐ Tablet
- o ☐ TV
- o ☐ Filmadora
- o ☐ Projetor
- o ☐ Celular
- o ☐ Outro: _____

35 - Considerando a sua concepção de currículo, o que ele não pode deixar de considerar? *

_____

36 - Observações e comentários referentes ao currículo que você queira fazer: *

_____

Nunca envie senhas em Formulários Google.

ANEXO D – Resumo da pesquisa

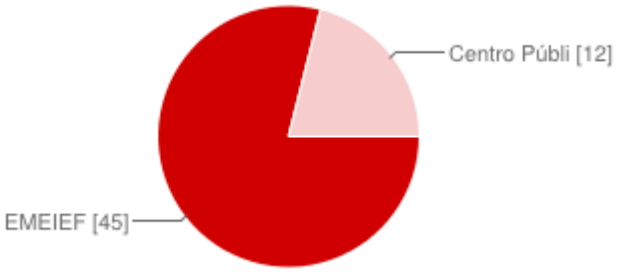
1 - Tempo que trabalha na rede municipal:

1 a 5 anos	**16**	28%
6 a 10 anos	**1**	2%
11 a 15 anos	**12**	21%
15 a 20 anos	**2**	4%
21 a 25 anos	**23**	40%
25 a 30 anos	**1**	2%
Acima de 30 anos	**2**	4%

2 - Tempo que trabalha na EJA I em Santo André:

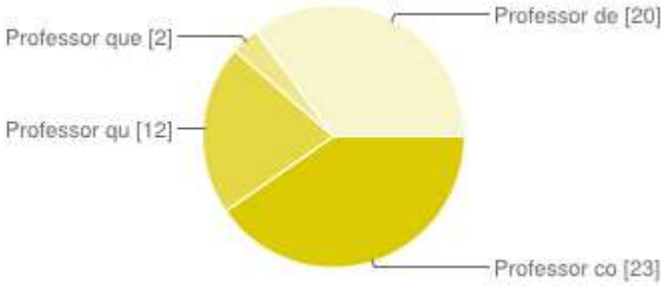
1 a 5 anos	**13**	23%
6 a 10 anos	**2**	4%
11 a 15 anos	**14**	25%
15 a 20 anos	**3**	5%
21 a 25 anos	**19**	33%
Outros	**6**	11%

3 - Em que unidade educacional você trabalha?



EMEIEF	**45**	79%
Centro Público	**12**	21%

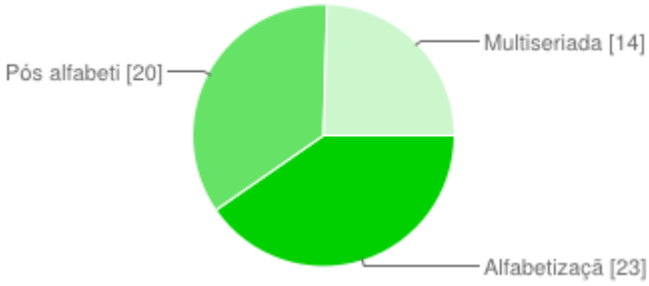
4 - Sua situação funcional:



Professor concursado na EJA	**23**	40%

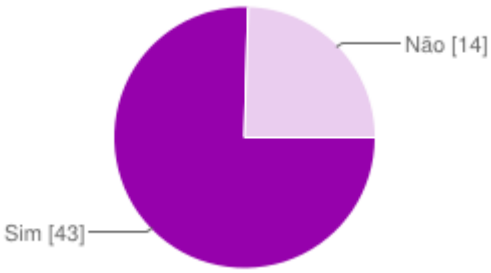
Professor que migrou do Ensino Fundamental para EJA	**12**	21%
Professor que ingressou em 2014	**2**	4%
Professor de Ensino Fundamental que está com regência na EJA	**20**	35%

5 - Sua turma atribuída em 2014:



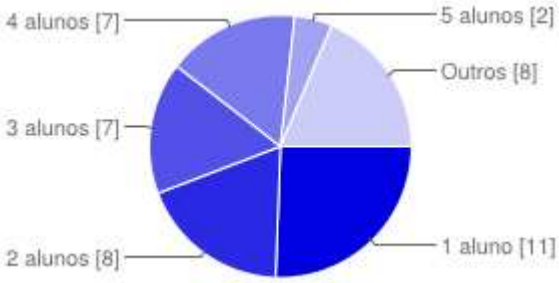
Alfabetização	**23**	40%
Pós-alfabetização	**20**	35%
Multisseriada	**14**	25%

6- Na sua turma, existem alunos com deficiência?



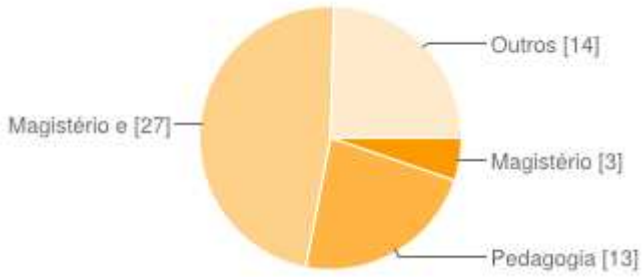
Sim	**43**	75%
Não	**14**	25%

7 - Se sim, quantos?



1 aluno	**11**	19%
2 alunos	**8**	14%
3 alunos	**7**	12%
4 alunos	**7**	12%
5 alunos	**2**	4%
Outros	**8**	14%

8- Qual a sua formação ?

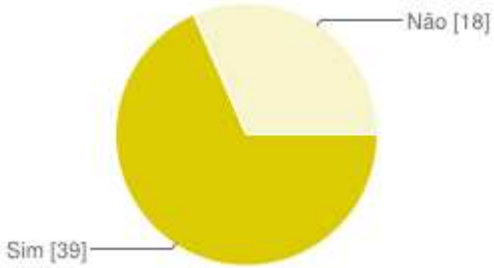


Magistério	**3**	5%
Pedagogia	**13**	23%
Magistério e Pedagogia	**27**	47%
Outros	**14**	25%

9 - Qual sua especialização?

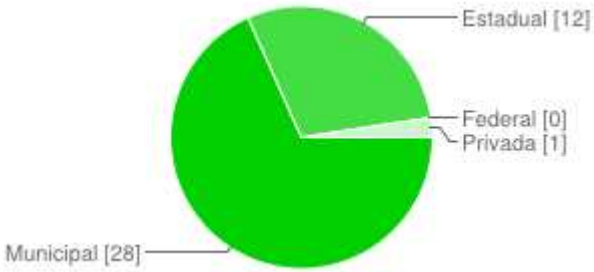
Psicopedagogia	**19**	33%
Educação de Jovens e Adultos	**8**	14%
Não tem	**17**	30%
Outros	**28**	49%

10 - Você trabalha em outra rede de ensino?



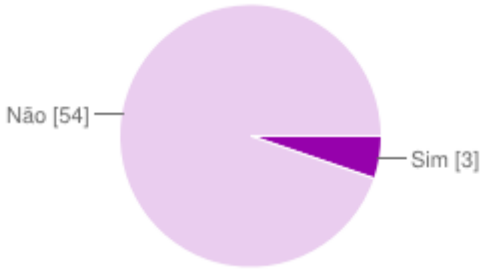
Sim	**39**	68%
Não	**18**	32%

11 - Rede:



Municipal	**28**	49%
Estadual	**12**	21%
Federal	**0**	0%
Privada	**1**	2%

12 - Você tem outra atividade profissional que não seja na educação?



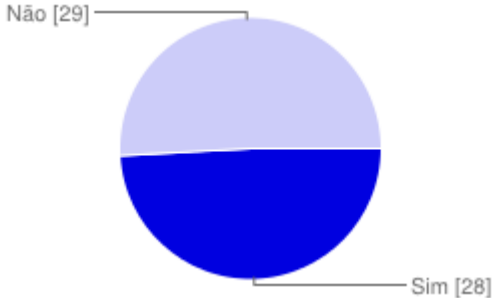
Sim	**3**	5%
Não	**54**	95%

13 - Se a resposta anterior for afirmativa. Qual?

Fonoaudióloga
Psicóloga
Jurídica

---

14 - Faz ou já fez algum curso a distância?



Sim	**28**	49%
Não	**29**	51%

15 - Se a resposta anterior for afirmativa. Qual?

Psicopedagogia
Pós em Matemática
Educação Ambiental, Gestão Escolar, Africanidade, entre outros.
Educação inclusiva
Psicopedagogia
Conselho de escola
Pós-graduação
Inglês *on-line* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Arte e educação/ Educação especial
Avaliação, Profasp, legislação federal, etc...
2ª graduação - Artes
Pós-graduação e cursos de atualização
Educação Ambiental
Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Alfabetização.
Curso de drogas
Cursos na área de inclusão

PEC/USP
Sobre o uso de drogas
Graduação em Artes Visuais
Vários, fica difícil colocar todos
Geografia
Pedagogia
Cursos livres
Pós-graduação

Pós-graduação - cursando
Linguagem - Fundação Santo André

16 - Você conhece a proposta curricular vigente na Rede atualmente?

Sim	**54**	95%
Não	**3**	5%

17- Se a resposta anterior for negativa, justifique.

Estou na rede há pouco tempo
Não há divulgação, se é que existe. Aproveito para escrever sobre a legislação referente ao Magistério, pois até hoje é desconhecida.
Tive acesso a este documento há pouco tempo e ainda não tive tempo para estudá-lo.
---

18 - Qual o referencial curricular que você utiliza na sua prática de sala de aula?

Adota o currículo organizado de livros didáticos	**18**	32%
A atual proposta curricular da EJA I	**49**	86%
Propostas de outras redes de ensino para EJA I	**19**	33%
Proposta do Ensino Fundamental regular	**11**	19%
Outro	**9**	16%

19 - Do seu ponto de vista, que alteração seria necessária no currículo atual de maneira a contribuir com a sua prática e que atenda as necessidades dos alunos?

Reorganização dos conteúdos	**38**	67%
Clareza de princípios e diretrizes	**27**	47%
Reorganização dos tempos	**16**	28%

Critérios e forma de avaliação	**33**	58%
Metodologia	**9**	16%
Outros	**4**	7%

20 - Você considera necessário reorganizar os tempos da EJA no que diz respeito a:

Tempo diário de aula	**7**	12%
Tempo atual dos ciclos	**1**	2%
Diferentes tempos de ciclos para diferentes públicos	**29**	51%
Reorganização dos ciclos	**11**	19%
Organização em módulos	**6**	11%
Outros	**3**	5%

21 - Como você estruturaria um novo currículo de EJA I?

Tema gerador	**30**	53%
Rol de conteúdos	**10**	18%
Temas transversais	**25**	44%
Por disciplinas	**3**	5%
Por áreas de conhecimento	**13**	23%
Projetos	**35**	61%
Eixos problematizadores	**23**	40%
Outros	**2**	4%

22 - Quais conhecimentos os alunos trazem que podem ser considerados na relação ensino e aprendizagem

Os alunos trazem vivências e experiências diferentes do conteúdo de sala de aula e que nem sempre é aproveitado.
Conhecimento prévio, vivência sobre os diferentes temas abordados.
Experiências de vida e vivências que podem ser relacionadas com as áreas de conhecimento e conteúdos trabalhados no dia a dia.
Experiência de vida, cultura regional.
É fundamental que todos os conhecimentos trazidos pelos alunos sejam valorizados e considerados, mesmo que se parta do senso comum para a transformação em pensamento científico.
Todos: experiências de vida, relações, leituras de mundo...
Experiência de vida.
Conhecimento de mundo, tempo de vivência e experiências concretas.
Sua bagagem cultural; suas experiências de vida.
Vivências no trabalho, dia a dia trabalhos domésticos, compras para sobrevivências, cálculo mental, experiências de vida, depoimentos, origem, infância, etc.
Conhecimentos relacionados com suas práticas de trabalho, serviços e experiências de vida.

Vivências, mundo do trabalho.
Leitura de mundo, história de vida, práticas de rotina diária, vivências coletivas e individuais.
Vivências do mundo do trabalho, situações do dia a dia, costumes, crenças e outras culturas da sua região etc.
História de vida, direitos e deveres em relação ao trabalho, ao poder público, conhecimento das regiões de onde vieram...
História de vida, experiências vividas, estratégias que utilizam ou utilizaram para resolver as situações cotidianas (principalmente dos alunos que migraram para São Paulo em busca de qualidade de vida).
Experiências de vida.
Conhecimentos de vida, de trabalho, valores, ética, ou seja, de mundo.
Conhecimentos específicos de vida e na área profissional que atuam. Situações do cotidiano como o ato de fazer compras, "pegar" um ônibus, ir ao médico e ler a receita, etc...
Situações da vida diária.
Os alunos da eja têm um rico conhecimento prévio, formado a partir de situações reais de vida. Creio que a escola pode ajudá-los a organizar esse conhecimento, relacionando os conteúdos com situações práticas, além de ampliar e sistematizar esse conhecimento. Também é muito importante que os alunos conheçam o conhecimento historicamente acumulado.
Todos os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados, mesmo aqueles que derivam do senso comum podem servir de ponto de partida para a construção de novos conhecimentos com embasamento científico.
História de vida.
Práticas do dia a dia, vivência cultural de cada um.
Conhecimentos matemáticos, conhecimentos de mundo, saberes populares.
Experiência de vida, origem, costumes, etc.
Trabalho, histórias de vida, cultura regional.
Vivências, crenças e valores dos grupos de origem; percepção da função social da escrita e da função social dos números.
Quando fazem referências de suas origens e como solucionam situações ou conflitos no dia a dia.
Experiências individuais e coletivas oriundas de sua região. Conhecimento empírico que serve de base para o conhecimento científico.
Os alunos de EJA trazem consigo suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios, suas ideias e opiniões, tudo isso têm que ser levado em conta, pois devemos partir dessas hipóteses para que eles construam os conhecimentos mais formais.
Todos os conhecimentos que acumularam ao longo da vida.
Experiências de vida - os saberes que possuem.
Experiências de ordem pessoal e profissional, em suma, todas as experiências prévias do educando para, a partir daí, elaborar o meu plano de trabalho, respeitando as diversificadas habilidades e competências.
Todos os conhecimentos prévios devem ser considerados, seja como ponto de partida para novos conhecimentos, seja para reformular tais conhecimentos, seja para ratificá-los.

Conhecimento de mundo.
Conhecimentos de mundo, vivências
Conhecimentos prévios....vivências.
O senso comum.
As experiências de vida é um aprendizado muito rico.
Língua falada (variedade linguística), conhecimentos do mundo do trabalho (técnicas, estratégias, vivências, relações de trabalho), experiências sociais (história de vida), conhecimentos adquiridos através da mídia (que precisam ser problematizados) etc.
Experiências vividas; conhecimentos individuais e coletivos com bagagem diversificada conforme a região de onde são oriundos.
A experiência de vida e a cultura regional diversificada.
As experiências do dia a dia.
Toda a sua experiência relacionada a diferentes situações do cotidiano.
Suas experiências de vida. Características da região onde nasceram. Diferentes profissões, entre outros.
Todo conhecimento é válido.
Experiência de vida, cotidiano.
Sua história de vida, origem e relação familiar.
Senso comum.
Conhecimento do próprio mundo.
Saberes culturais (origem/costumes), vivência/cotidiano.
Trazem suas vivências pessoais, seus conhecimentos de mundo. Na escola eles buscam aprofundamento de seus deveres, enquanto cidadão críticos, perante a sociedade.
Vivências, experiências, relação com o mundo do trabalho, cultura, valores familiares.
A vivência e seus conteúdos cotidianos!
Experiência de vida, maturidade, vivência de mundo.
A experiência de vida e profissional de cada um.

23 - Quais conhecimentos os alunos possuem, mas a escola não considera?

Procuro explorar ao máximo o conhecimento que o aluno já possui.
Acredito que pessoalmente não gosto de desconsiderar.
Todos os conhecimentos que os alunos possuem, a escola procura considerar.
Acredito que a escola tem considerado os conhecimentos dos alunos em vários aspectos, a forma de escrita, o raciocínio lógico.
Não
Procuro sempre levar em consideração as experiências prévias dos alunos.
Conceitos considerados antigos como regras matemáticas.
Experiência de vida, origem, costumes, etc.
Considero os conhecimentos individuais.
A leitura de mundo que eles possuem e suas vivências.
Considero todo conhecimento que o aluno traz consigo.
Cálculo mental, cultura regional, experiência de vida.
Em certa medida, todos os conhecimentos são considerados.

Enquanto professora, procuro considerar todos os conhecimentos trazidos pelos educandos, fazendo as devidas intervenções, quando necessário.
Conhecimento de mundo. A sua vivência e suas experiências.
Atividades do cotidiano.
Cálculo mental, experiência profissional e/ou de vida.
O senso comum.
Conhecimentos profissionais.
Muitas vezes os mesmos citados acima.
Acredito que a EJA leva muito em consideração as experiências que os alunos trazem
A escola tem procurado considerar os conhecimentos trazidos, e a partir desses construir aprendizagens em sala de aula.
A experiência do dia a dia.
É impossível não considerar o que eles sabem, pois muitas vezes eles têm mais experiência de vida do que os professores.
Como sobreviveram sem o conhecimento formal da escola.
Diferentes formas de sobrevivência.
Habilidades de seu emprego.
Conhecimento de mundo, muitas vezes não sabem ler e escrever mas trazem uma bagagem do que já vivenciaram.
A escola considera todos os conhecimentos do aluno.
As habilidades, principalmente relacionado às profissões.
Não sei.
Para trabalhar com alunos da EJA toda escola precisa considerar seus conhecimentos.
Cálculo mental e regionalidade (cultura de cada um).
No meu ponto de vista, a escola considera o conhecimento dos alunos, principalmente no que diz respeito a questões culturais; em outros aspectos acredito que ainda temos que caminhar um pouco, principalmente em situações ligadas à forma de falar questões peculiares de suas regiões.
Cálculo mental.
O mundo dos diferentes trabalhos que exercem, linguagem regional etc.
Desconheço.
Tentamos aproveitar o máximo dos saberes dos alunos.
Senso comum
No nosso caso, sempre consideramos o que eles trazem e complementamos.
Acho que a escola considera todo o conhecimento do aluno; precisamos sistematizar, ampliar e organizar esse conhecimento. Os alunos sabem muito temos que aprender a reconhecer isso.
Diferentes habilidades.
Desconheço.
Busco considerar todos os conhecimentos trazidos pelos alunos no desenvolvimento da minha prática pedagógica. O ensino e a aprendizagem só acontecem verdadeiramente nesse movimento dialógico.
Diferentes maneiras de sobrevivência.

Conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho.
Muitas vezes deixa de considerar seus conhecimentos, a bagagem que trazem.
A real necessidade que cada agrupamento da EJA traz à escola para socializar melhorias de emprego, término do Ensino Fundamental, etc..
A cultura deveria ser repensada em como trabalhar.
Conhecimentos práticos do dia a dia devem ser considerados na EJA I e II
Na agricultura: relação entre o tempo da colheita e da plantação, nos serviços terciários: relação entre patrão e empregado, direitos do trabalho, etc.
Nada
Os saberes da vida. A prática do dia a dia.
Conhecimentos relacionados às habilidades desenvolvidas durante sua vida.
Habilidades individuais.
As escola que adotam um currículo tradicional/conteudista, na maioria das vezes, não levam em consideração as experiências de vida dos seus educandos.

24 - Quais são os materiais didáticos utilizados para elaboração de suas aulas?

Livros didáticos do Ensino Fundamental regular	**14**	25%
Livros didáticos do Ensino Fundamental para a EJA	**51**	89%
Materiais disponíveis na internet	**49**	86%
Atividades produzidas por outros colegas	**13**	23%
Elabora o próprio material	**38**	67%
Material didático apostilado	**0**	0%
Outros	**2**	4%

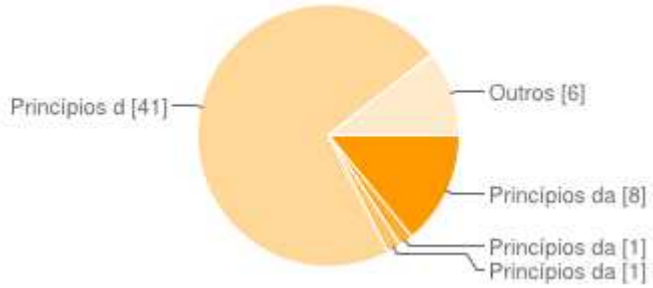
25 - Além dos conteúdos, o que mais deve ser tratado pelo currículo?

As expectativas dos alunos.
O problema são os alunos com necessidades especiais, que não temos retorno de como trabalhar.
Tudo que compreende o cotidiano escolar, não só os conteúdos, mas objetivos, metas e ações. atualidades, cultura prática.
Acho importante também pensar sobre avaliação.
Os objetivos.
Atualidades.
A avaliação como diagnóstico contínuo.
Investir em experiências culturais organizadas e planejadas de forma sistemática.
Pesquisa (essencial para aquisição de autonomia nos estudos futuros dentro ou fora da escola), análise crítica de fatos e registros, criação, expressão, argumentação, mobilização para atuação social etc.
Atividades relacionadas ao seu cotidiano e realidade.
A leitura de mundo, o que é significativo à vida do aluno.
Conhecimento geral, objetivos específicos para contemplar inclusão.
Objetivos mais específicos e atualidades.

Projetos interdisciplinares.
Proporcionar experiências culturais e socializadoras planejadas e sistematizadas na escola e fora dela.
Acessibilidade aos Centros Públicos e/ou preocupar-se com a sobrevivência desses alunos nos grandes centros urbanos.
Atividades que envolvam questões do cotidiano.
* Princípios norteadores * Formas e critérios das avaliações
Projetos, passeios com foco educativo.
Transversalidade.
Temas transversais, temas geradores e projetos.
Deve tratar dos objetivos, das estratégias e das avaliações.
A realidade atual de EJA I, como modalidade em si, não necessariamente um trampolim para EJA II.
Passeios e projetos.
Em se tratando de um currículo específico para ejai, é fundamental que se leve em consideração o perfil deste aluno que é jovem/adulto, bem como todas as questões/realidades/desafios que envolvem o mundo deste aluno, tais como: o mundo do trabalho, cultura, meio ambiente, cidadania etc.
Atividade musical.
Avaliação considerando os alunos de inclusão.
Construção da identidade e compreensão das possibilidades de intervenção na realidade política, econômica, social e cultural das comunidades em que vivem.
A metodologia, possibilidades de atividades sugestivas.
Habilidades (artísticas, musicais, teatrais, motoras, artesanais etc.) e competências.
Experiências de vida.
Atualidades.
Avaliação.
Atividades que possibilitem entre os educandos interação/socialização.
Trabalhos artesanais.
Música.
Socialização, troca de experiências, considerar as diferentes habilidades do aluno.
Suporte com sugestões e acompanhamento nas atividades, no trabalho com a inclusão.
Objetivos claros para cada etapa da EJA. Formas bem definidas de avaliação.
Algo voltado para o mundo do trabalho (como princípio educativo).
Realidades em que vivem (entorno).
Projetos e passeios educativos.
Devem ser tratados no currículo temas que ajudam a desenvolver as diferentes habilidades e competências dos alunos.
Possíveis alternativas para alunos com dificuldades de aprendizagem, diferenças, limitações e necessidades especiais (não só os acompanhados pelo CADE)
A leitura do mundo
Questões que tratam da ética e o respeito às diversidades.

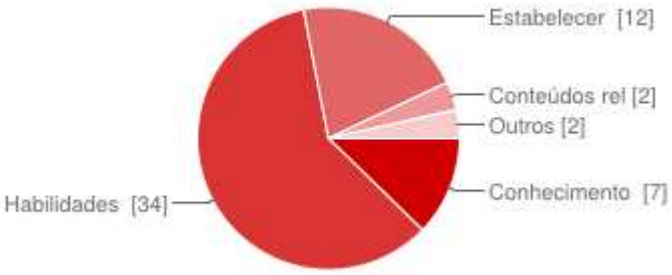
Temas transversais.
Os conteúdos estabelecidos legalmente são abrangentes. Creio que precisamos aprender a selecionar temas que fazem parte da vida e são significativos para os alunos.
Temas transversais e assuntos emergentes surgidos no dia a dia.
Atualidades, teatro, cinema, shows (leitura de mundo, cultura).
Temas transversais, situações presenciadas na Mídia etc.
Enfatizar a vivência do aluno.
Os valores éticos e socioambientais.
Parte prática ligada ao mercado de trabalho
Relações de trabalho, direitos trabalhistas e constitucionais.
Orientações didáticas nas diversas áreas de conhecimento; resgate histórico da EJA na educação e em Santo André; explicitar a concepção de ensino para a EJA; entre outros.
Valores, atitudes, comportamentos, sentimentos.
Formação/sensibilização técnica trabalhista, frente às novas demandas profissionais para quem tem baixa escolaridade.
A questão do preparo para o trabalho, profissionalizante para alguns alunos, artesanato para que o aluno possa vender o que produz.

26 - Na sua opinião, quais são os princípios que regem o atual currículo da EJA I hoje em Santo André?



Princípios da educação tradicional	**8**	14%
Princípios da educação tecnicista	**1**	2%
Princípios da educação bancária	**1**	2%
Princípios da educação integral	**41**	72%
Outros	**6**	11%

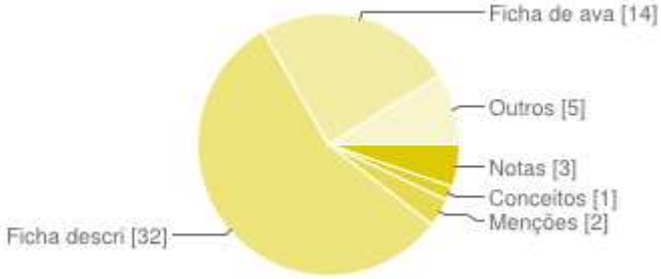
27 - A que você atribui maior importância na elaboração do currículo?



Conhecimento científico e cultural	**7**	12%
Habilidades e competências	**34**	60%

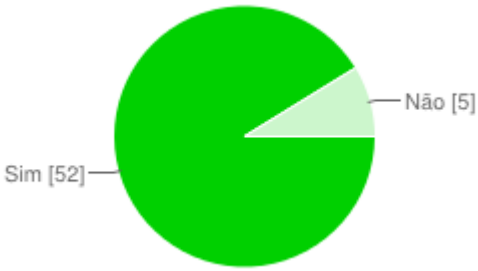
Estabelecer objetivos e metas	**12**	21%
Conteúdos relacionados com o material didático	**2**	4%
Outros	**2**	4%

28 - Na sua opinião, qual é a melhor forma de sistematizar a avaliação?



Notas	**3**	5%
Conceitos	**1**	2%
Menções	**2**	4%
Ficha descritiva (relatório individual)	**32**	56%
Ficha de avaliação com os objetivos prescritos	**14**	25%
Outros	**5**	9%

29 - Faz uso das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, no desenvolvimento de atividades com seus alunos?



Sim	**52**	91%
Não	**5**	9%

30 - Em que medida você considera relevante o uso das TDICs na escola?

Ensinar a usar os recursos da informática – editor de texto, planilha eletrônica, apresentação de slides	**6**	11%
No desenvolvimento de habilidades no uso do computador	**35**	61%
Na aprendizagem	**52**	91%
Na inclusão digital	**48**	84%
Lazer e entretenimento	**8**	14%
Produção de conteúdo	**4**	7%
Não considero relevante	**0**	0%
Pesquisa	**12**	21%

Outros	**0**	0%

31 - As dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades TDICs são de que ordem?

Estrutural (manutenção e atualização dos equipamentos)	**33**	58%
Sinal de internet	**11**	19%
Falta de equipamentos	**25**	44%
Despreparo no uso dos recursos tecnológicos	**11**	19%
Monitor que acompanhe o professor	**25**	44%
Outros	**8**	14%

32 - Marque as alternativas das atividades que realiza com os alunos no laboratório de informática da escola:

Digitação de textos	**42**	74%
Pesquisa na internet	**45**	79%
Jogos educacionais	**54**	95%
Assistir vídeos	**13**	23%
Produções multimídias (vídeo, áudio)	**2**	4%
Outros	**2**	4%

33 - Em quais situações utiliza computador e internet no planejamento de suas ações na escola?

Registro da rotina, semanário;	**2**	4%
Plano de ação	**24**	42%
Ficha de avaliação	**10**	18%
Pesquisas em diversas fontes	**53**	93%
Produção de material didático: textos, apostilas, gráficos, tabelas, atividades cotidianas	**44**	77%
Produção de material didático: blog, moodle, multimídia (vídeo, áudio)	**3**	5%
Outros	**1**	2%

34 - Quais desses equipamentos você utiliza para uso pedagógico?

Computador	**50**	88%
Notebook/netbook	**22**	39%
Tablet	**5**	9%
TV	**30**	53%
Filmadora	**0**	0%
Projetor	**19**	33%

Celular	**7**	12%
Outros	**5**	9%

35- Considerando a sua concepção de currículo, o que ele não pode deixar de considerar?

Considerar um olhar especial para os alunos de inclusão
Habilidades e competências
As necessidades de aprendizagem do aluno
Projetos.
O aluno.
Imparcialidade partidária.
Temas com objetivos de trabalhar as habilidades e competências dos alunos.
Objetivos específicos para a realidade educacional do aluno jovem e adulto.
Conhecimentos que os alunos já possuem.
As vivências dos alunos.
Os objetivos sempre devem ser claros, e que a EJA II dê continuidade neste processo, pois esperam o aluno ¨pronto¨. O ritmo do aluno.
Todas as experiências vivenciadas na escola pelos atores do processo. O aluno também aprende com o outro.
Flexibilidade.
Realidade dos alunos da EJA.
Experiências anteriores.
Considerar o que o aluno sabe para que ele avance a partir desse ponto.
As experiências de vida dos alunos.
Considerar onde a escola está inserida/comunidade.
O público a ser atendido
Experiências dos alunos.
desenvolvimento dos alunos
O público alvo.
Perfil dos educandos da EJA Santo André
Interesse real de cada agrupamento da EJA
Tem que considerar tudo a formação para a cidadania depende em tudo do currículo proposto.
Conhecimentos prévios, objetivos claros e específicos para a modalidade.
Os saberes do aluno.
Experiência de vida de cada um.
A realidade dos alunos.
As vivências dos alunos.
A realidade dos alunos.
As experiências de vida.
A real necessidade do aluno.
O perfil do aluno
As habilidades
A realidade do aluno de EJA I

Conhecimentos trazidos pelos educandos (cultura popular, diversidade cultural), formação integral (ciência, cultura e trabalho), educação libertadora (crítica).
Projetos.
A realidade do aluno.
As realidades e interesses dos alunos.
As individualidades e emoções dos alunos.
Considerar cada fase da vida do educando (idade, profissão, etc.)
A informática também deve fazer parte do conteúdo da EJA.
Quem são os alunos da EJA hoje.
A realidade de nossas salas.
Quem é o aluno e a quem servirá.
A individualidade de cada aluno.
As especificidades dos alunos.
O aluno.
O conhecimento prévio do aluno.
Todas as experiências vividas e conhecimentos.
De atrelar o conhecimento acadêmico com o conhecimento de vida.
A realidade dos educandos.
Os conhecimentos prévios do aluno.
Conteúdo voltado para EJA.
Habilidades e competências.
Conteúdos.

36 - Observações e comentários referentes ao currículo que você queira fazer:

Deve ser possível de ser desenvolvido, ser real e não apenas formalidade. Deve representar o que ocorre dentro das salas de aula.
Pensar no aluno da EJA, foco no ensino-aprendizagem.
Nenhum.
Que os professores contribuam na sua elaboração, sendo consideradas suas opiniões.
Ser mais flexível.
Considero relevante refletir sobre o currículo da EJA.
Não.
Nenhuma.
Objetivos específicos para os alunos deficientes.
Não.
Que seja um currículo que atenda as especificidades da EJA.
Ser mais flexível e funcional.
Acho que precisamos entender que cabe à escola a transmissão de conhecimento para a formação integral do indivíduo.
Nada a declarar.
Deve ser discutido com os professores.
Adequar o currículo à especificidade da sala.

Deveriam acontecer encontro de professores da EJA para discutirmos juntos sobre esse assunto tão importante.
Tem que levar em consideração o aluno como um todo, ou seja tem que ser um currículo holístico, integral e flexível.
Considerar onde a escola está inserida/comunidade.
Gostaria muito de participar da elaboração do currículo da EJA, pois o professor que está dia a dia com o aluno sabe o que realmente é fundamental desenvolver. Necessitamos unir a teoria e a prática.
O currículo deve ser organizado com o auxilio de educadores que trabalham na EJA.
Interdisciplinar.
Discussão com os docentes.
Não vejo grandes problemas com o currículo, o que falta é discussão.
Acho interessante a pesquisa, porém é importante que estas discussões sejam feitas de forma não digital.
Que este currículo crie uma ponte entre EJA I e EJA II, pois atualmente existe um abismo imenso.
Sempre devem ser revistos, sempre.
Preciso conhecer melhor o currículo atual para refletir sobre as mudanças pertinentes.
Atendimento aos alunos com deficiência.
Muitas vezes o currículo construído leva em consideração e deve levar os documentos oficiais, mas não atribui a relevância necessária aos alunos reais que estão nas Unidades Educacionais.
Um currículo que contemple as necessidades cotidianas fora da escola.
Nenhuma.
Consulta e participação dos professores que atuam na EJA.
Currículo mais específico, que atenda as inúmeras diversidades cognitivas.
Elaborado com ênfase no trabalho com a realidade atual.
Divulgação da sistematização destas questões.
Atualizar.
Precisa ser reformulado para contemplar as necessidades do novo milênio.
Currículo não se limita a conteúdo, mas sim a todas as atividades executadas.
Que contemple a necessidade cotidiana na vida profissional.
Um currículo verdadeiramente significativo deve ser construído em diálogo entre educadores, educandos e outros sujeitos envolvidos no processo educativo, a partir do entendimento da educação que queremos.
Valorizar o conhecimento do aluno.
É necessário ser claro, sem ambiguidades, para evitar falhas na sua aplicação.
O currículo tem de ser funcional e promover novos conhecimentos.
Sem comentários.
Satisfeita.
É importante que o professor tenha liberdade para criar também.

Currículo não pode ser limitado a conteúdo e sim a todas as aprendizagens que se dão no ambiente escolar.
Nenhuma.
Promover a discussão do currículo já elaborado e é necessária a sua divulgação.
Perfil de EJA.

APÊNDICE A – Sistematização das avaliações dos assistentes pedagógicos no processo de formação e discussão curricular de 2014

Data 29/05/2014 **Objetivo:** Apresentar o plano de trabalho do Grupo de Reorientação
Faça avaliação e/ou comentários que julgar necessário sobre a reunião:
AP 1 – Conhecimento e reflexão. Em construção. Ações propositivas de reflexão e mudanças de concepções. **AP 2** – Foi um encontro bem provocativo a medida que trouxe várias questões importantes para a construção do currículo. **AP 3** – Estou muito confiante nesse processo. Acredito que esse é o caminho. O encontro foi produtivo, instigante e desafiador. **AP 4 –** Reunião produtiva com envolvimento, protagonismo do grupo de APs. Movimento necessário para a construção sólida e qualitativa deste processo. **AP 5** – Gostei muito da reunião, realmente teremos muito trabalho pela frente. Enfrentar desafios faz parte desse processo, isso me instiga e sei que juntos conseguiremos realizar um excelente trabalho. **AP 6** – A avaliação é que foi uma noite produtiva. Criou muitas expectativas, apresentou assuntos instigantes e geradores de reflexão. **AP 7** – Gostei muito, acrescentou novas informações. A desestrutura do qual citei é positiva, pois me desafia a novos conhecimentos. **AP 8** – Importantes demais estes primeiros passos. Fortalece o grupo e clareia as ideias para as ações próximas. Adorei, quero mais. **AP 9** – Dinâmico. Avanço necessário. **AP 10** – A reunião foi positiva, trazendo reflexões importantes. A necessidade de estudo está posta. **AP 11** – Acredito que se apropriar é o caminho, mas confio. **AP 12** – Muita informação, mas com embasamento e objetivos traçados, senti segurança e gostei da organização.

Data 17/07/2014 **Objetivo:** Constituir e compreender o conceito de trabalho como princípio educativo; sistematizar o conceito de trabalho fundamentado nos textos de apoio; utilizar a homologia de processos para organizar as pautas das RPS.		
Hoje conheci mais sobre:	**O que gostaria de saber mais?**	**Sugiro que:**
AP 1 – Trabalho no contexto histórico. **AP 2** – Conceito de trabalho e o quanto este conceito é rico. Percebi o quanto o assunto trabalho sumiu de nossas salas atualmente. **AP 3** – Produção capitalista. **AP 4** – Relações no processo de Trabalho. **AP 5** – Novas Tecnologias. **AP 6** – Origem Capitalista.	**AP 1** – Como mediar a discussão no grupo de professores? **AP 2** – Como efetivar uma mudança? **AP 3** – Devolutiva dos encontros. **AP 4** – Possibilidades de currículo e orientação para trabalhar junto aos professores. **AP 8** – Como mediar essa	**AP 1** – A profundar no conteúdo. **AP 2** – Texto de apoio. **AP 3** – Bibliografia. **AP 4** – Oficinas com DUEs. **AP 5** – Aprofundar mais os conteúdos para se apropriar mais. **AP 8** – Continuação das devolutivas dos encontros. **AP 9** – Estamos diante de uma situação densa e

AP 7 – Ontologia. **AP 8 –** Conceito de trabalho e modo de produção capitalista. **AP 9** – História do mundo do trabalho, as consequências e fatores que influenciaram o nosso modo de vida nos desdobramentos do sistema. **AP 10** – O que o grupo pensa e sabe sobre: trabalho e sociedade. **AP 11** – Conceito de trabalho e origem do capitalismo. **AP 12 –** Sobre a importância de estar preparada para iniciar a discussão na escola, sobre a história e seus desdobramentos. **AP 13** – O trabalhador no modo capitalista de produção.	discussão nos diferentes grupos. **AP 9** – Diante do processo de globalização e inseridos neste sistema como a escola pode contribuir para a educação ultrapassar essas barreiras? **AP 11** – A visão de outros autores que seguem a mesma linha. **AP 12** – Quais maneiras eu poderia estar abordando os professores, dinâmicas, textos, discussões, etc. **AP13 –** O mundo de trabalho dentro da realidade atual da EJA, principalmente nas EMEIEFs, quais possibilidades e/ou formação?	conflitante ao recomeçar o semestre com um trabalho que deverá ser refeito (horários, acomodação dos professores). Muitas escolas poderão ficar sem professores e com certeza teremos que substituí-los neste momento. Como organizar o plano de formação continuada para esse grupo que está chegando? **AP 10 –** Textos de apoio que subsidiem as discussões na escola. **AP 11 –** Que as reuniões continuem sendo assim dinâmicas e sugiram bibliografias complementares para aprofundamento do tema trabalho. **AP 12** – Façamos encontros mais próximos para não perdermos a essência da discussão. **AP 13** – Formação com mais detalhes de como desenvolver o "PIQ" nos Centros Públicos, as ideias que podem ser repensadas e/ou adaptadas, a necessidade desse processo nas EMEIEFs

Data 08/08/2014 **Objetivo:** Retomar as oficinas; organizar estratégias para subsidiá-los no trabalho de formação, elaboração e acompanhamento dos desdobramentos das oficinas nas propostas de trabalho dos professores.	
De que forma a formação contribui a pensar a formação dos professores?	**AP 1 –** O encontro é um local para aprofundar estudos, reflexão e prática. **AP 2 –** Local para reflexão da prática. **AP 3 –** O encontro ajudou a esclarecer dúvidas. **AP 4 –** O encontro é um local de instrumentalização. **AP 5 –** Relacionar com as dificuldades do dia a dia. **AP 6 –** Reflexão da prática. **AP 7 –** Educando como o centro das ações. **AP 8 –** Saber mais para organizar a formação dos professores. **AP 9 –** Educação dialógica.

	AP 10 – Local de instrumentalização. **AP 11 –** Permite trocas. **AP 12 –** Experiência do saber o trabalho como princípio educativo. **AP 13 –** Adaptações de trabalho com os professores sobre as concepções. **AP 14 –** Aprofundar estudos, reflexão e prática. **AP 15 –** Material de apoio fundamenta ações.
Preciso aprofundar meus conhecimentos	**AP 1 –** Educação humanista. **AP 2 –** Na relação educação/trabalho. **AP 3 –** Teorias. **AP 4 –** Processo histórico do mundo do trabalho. **AP 5 –** Tudo que se relaciona com a construção curricular. **AP 6 –** Conhecimentos da plataforma Moodle. **AP 7 –** Teoria sobre educação e trabalho. **AP 8 –** Superar visão compensatória EJA. **AP 9 –** Currículo integrado.
Avalie a sua participação	**AP 1 –** Boa participação no Fórum Moodle. **AP 2 –** Procuro participar dos encontros. **AP 3 –** Ainda é tímida. **AP 4** – Sou aprendiz. **AP 5 –** Ainda não acessei a plataforma Moodle. **AP 6** – Sinto-me agitada. **AP 7** – Estou preocupada. **AP 8** – Procuro entrar no ritmo das formações. **AP 9** – Procuro participar das discussões. **AP 10** – Estou acumulando experiências. **AP 11** – Sinto que sou iniciante no processo. **AP 12 –** Preciso estudar e participar das discussões. **AP 13 –** Procuro ler e estudar para participar na medida do possível. **AP 14** – Exponho minhas ideias ou dúvidas. **AP 15 –** Boa participação.
Como você está encaminhando a discussão de currículo nas escolas que você acompanha até o momento?	**AP 1 –** Com leituras de textos em RPS. **AP 2 –** Estou no início de discussão com os professores. **AP 3 –** Estamos discutindo planejamento integrado. **AP 4 –** Tenho buscado socializar os textos e vídeos. **AP 5 –** Na escola estamos em momento de estudo. **AP 6 –** Escuta de saberes. **AP 7 –** Leitura de textos em RPS. **AP 8 –** Início de discussão com os professores. **AP 9 –** Discussão sobre o planejamento integrado. **AP 10 –** Sensibilização sobre o perfil dos alunos. **AP 11 –** Levantamento de expectativas dos professores sobre currículo. **AP 12 –** Estamos organizando grupo de estudos com educadores. **AP 13** – Os professores interessados apesar de diferentes visões. **AP 14** - Discuti o texto do Ferreti e Arroyo. **AP 15 –** Ainda não iniciei devido a outras formações com a Equipe.

Data 21/08/2014 **Objetivo:** Sistematizar a semana de estudos, encontro preparatório com a professora Marise Ramos.	
Como está sendo seu processo de formação na perspectiva da Reorientação Curricular?	**AP 1 –** Tenho muitas dúvidas e curiosidades. **AP 2 –** Ótimos têm tirado muitas dúvidas pra leitura. **AP 3 –** Nossa conversa ainda encontra-se na informalidade. **AP 4 –** Positiva. **AP 5 –** Discussão de como integrar o EJA e FIC. **AP 6 –** Estou desmoronando muros de concreto cristalizados em saberes equivocados. **AP 7 –** Buscar o caminho que já foi percorrido. **AP 8 –** Discutindo o conceito de trabalho com os professores onde estes já socializaram suas impressões em relação às oficinas e retomamos o instrumento Moodle. **AP 9 –** Todo processo com uma discussão significativa. **AP 10 –** Discussão com os professores do texto do Ferretti. **AP 11 –** Forma significativa, estudando conteúdos apresentados no fórum Moodle, onde estão sendo esclarecidos (discutidos com a concepção coerente à proposta). **AP 12** – Formativo e produtivo.
Pergunta: Relate uma ação significativa de formação com os professores em RPS dentro deste processo	**AP1 –** Maior discussão na devolutiva de dados do instrumento respondido pelos professores. **AP 2 –** Discussão do texto lido, levantamento de experiências. **AP 3 –** Entrega do texto da Marise Ramos para os professores e conversa sobre a construção do currículo. **AP 4 –** Discussão de trechos do texto de Miguel Arroyo. **AP 5 –** Troca de planejamentos entre EJA e FIC, tendo como base o texto de marcenaria. **AP 6 –** Discussão do texto “A escola do séc. XX e suas novas tecnologias”. **AP 7 –** Ainda vai acontecer. **AP 8 –** Cada professor relatou como deveria ser estruturado o currículo, discutindo o instrumento. **AP 9 –** Proposta de levar para ler o texto do Miguel Arroyo e trazer questões para discussões. **AP 10 –** Leitura de texto, discussão com os professores, gostaria de um roteiro. **AP 11 –** Leitura e reflexão e questões colocadas no texto relacionando as práticas. **AP 12 –** Leitura e discussão do texto.
Pergunta: Você teria alguma questão para fazer a Marise Ramos?	**AP 1 –** Muitas, mas quero ouvir outras. **AP 2 –** Como trabalhar o curso profissionalizante com as áreas comuns sem trabalhar as divisões de conhecimentos? **AP 3 –** Como trabalhar com os professores além da instrumentalização teórica? **AP 4 –** Os conteúdos não têm fim em si mesmo, como trabalhar com professores que assumem uma postura tradicional?

Data 04/09/2014 **Objetivo:** Retomar a palestra de Marise Ramos destacando as diferentes dimensões do trabalho como princípio educativo e os eixos do trabalho, ciência e cultura; desdobramentos para a discussão do currículo; organizar e encaminhar proposta de formação continuada com os professores.	
Como estou entendendo o processo de Reorientação Curricular?	**AP 1 –** Flexibiliza as atividades curriculares primeiramente levando a possibilidade de ações entre educadores, educandos, comunidade. Respeitando e resgatando os conhecimentos propedêutico e profissionais. **AP 2** – Uma situação em construção – trabalho como princípio educativo, ampliando as ideias, devagar... **AP 3** – Um processo democrático onde todos os envolvidos com a escola tem a oportunidade de definir os processos de ensino e aprendizagem na escola. Um processo que permitirá construir um percurso que visa à integração do conhecimento. **AP 4** – Entendo que não há ouro caminho se queremos pensar em ensino de qualidade. **AP 5** – Ampliando as discussões, fazendo parte deste processo. **AP 6** – Como fundamental para podermos contemplar tudo que deve ser levado em conta na proposta de uma educação integral (ampliação da concepção, conhecimentos...). **AP 7** – Em um processo complexo do qual estou tentando me instrumentalizar nas discussões nas escolas, pois é o que vai orientar o direcionamento do nosso currículo (bem complexo!). **AP 8** – Repertório, embasamento teórico para agir como multiplicador de saberes. **AP 9** – Um processo importante e necessário para qualificar a formação dos alunos/sujeitos. **AP 10** – Momento bom para estudar, aprender e refletir. **AP 11 –** Momento bom para estudar, aprender, refletir. **AP 12** – Como um processo democrático, onde todos os interessados estão tendo a oportunidade de participar, dando suas sugestões e se formando.
Como estou me sentindo neste processo?	**AP 1 –** Enquanto CEEP, buscamos refletir sobre as práticas de nossos educadores e me sinto pela equipe acreditar na proposta e combater a esquizofrenia intelectual compartimentada de um sistema educacional fragmentado. **AP 2** – Em situação (processo) de aprendizagem muitas dúvidas, reflexões e necessidade de estudar mais... **AP 3** – Me sinto confortável, tenho muitas dúvidas, porém a equipe me ajudou a organizar as ideias. **AP 4** – Hoje um pouco menos, mas me sinto como se tivesse “faltado na aula anterior”, mas tento usar a plataforma para atualizar e preencher lacunas. **AP 5** – Como um ser pensante, precisando estudar mais. **AP 6** – Muito animada e esperançosa, apesar de inúmeros contratempos e boicotes.

	AP 7 – Após as palestras ficou um pouco mais fácil trabalhar este início de discussão, mas ainda preciso de mais base... **AP 8** – Privilegiada... **AP 9** – Provocada a buscar mais conhecimento para aplicá-lo. **AP 10** – Necessitando estudar, saber mais. **AP 11** – Parte no processo de aprendizagem e como mediar junto aos professores.
Considerações	**AP 1 –** O trabalho não se dissocia da vida humana; com base nisso a escola não se ausenta das questões que permeiam a existência humana (ciências, trabalho (mundo), tecnologia e cultura). **AP 3** – Acredito que estamos caminhando para a transformação de uma cultura escolar. **AP 7** – Achei importante retomar os conceitos, reavivar a linha condutora. **AP 8 –** Já fiz formações em finais de semana, em lugares agradáveis (chácaras, igrejas, hotéis) que desvinculava um pouco desse caráter de sala de aula. Com dinâmicas e paradas que não retiraria nós das escolas para a formação e algumas meninas estão perdendo... que pena! **AP 10 –** Necessário mais conversa, mais material, mais pensar, mais estudar, mais tempo.

Data – 19/11/2014
Objetivo: Discutir o texto preliminar sobre as questões para a Reorientação Curricular. Sistematizar a semana de estudos e a avaliação realizada pelas APs nas escolas.
Como o encontro contribuiu na sua formação?
AP 1 – Válida para discussão, autoria, autonomia, identidade. **AP 2 –** Percebi que minha insegurança quanto à teoria que embasa a Reorientação Curricular não é só minha. **AP 3 –** Após ouvir os comentários de algumas colegas, fez repensar o que eu havia avaliado. **AP 4 –** Através de relatos, “diferentes olhares”. **AP 5 –** Discussões importantes, rever o que precisamos saber para prosseguir na próxima etapa e nas escolas. **AP 6 –** Para ter um olhar de conhecimento geral dos trabalhos desenvolvidos pelos professores da rede. **AP 7 –** Como sempre, enriquece meus conhecimentos e faz com que tenha a vontade de ler, estudar mais sobre os temas. **AP 8 –** Rediscutimos as práticas pensando o que a concepção de cada uma diz. **AP 9 –** Aprecio muito as informações e trocas entre todos que estão no grupo de reflexão. **AP 10 –** O diálogo após as análises contribuiu com a elucidação de ideias que viemos discutindo nos processos. **AP 11 –** Contribuiu para que eu consiga entender um pouco desta dinâmica. **AP 12 –** Esclareceu sobre algumas dúvidas que trago comigo sobre currículo integrado.

AP 13 – Ampliando o conhecimento sobre a concepção. **AP 14 –** Ampliar possibilidades nas soluções e encaminhamentos na escola.
A formação contribuiu para a sua prática enquanto AP?
AP 1 – Necessário retomar, ampliar... **AP 2 –** Sim, vou repensar dentro da realidade os direcionamentos de minhas formações. **AP 3 –** Sim. **AP 4 –** Refletindo enquanto organização. **AP 5 –** Sim. Colaborou para melhorar as discussões em RPSs pautadas em textos que nos ajudem. **AP 6 –** Sim, pois é necessário diversos elementos em formações para contribuir na construção do currículo. **AP 7 –** Sim, sempre aparando "arestas" e reformulando meus conceitos de como se deve formar. **AP 8 –** Sim, no momento que amplia meus conhecimentos sobre educação integrada. **AP 9 –** Na reflexão do plano de ação as formações e RPS. Priorizar momentos de estudos. **AP 10 –** Sim. Agreguei mais ferramentas para planejar as pautas e RPSs. O conhecimento da concepção está ficando mais compreendida ao passo que a discussão vai se tornando mais complexa. **AP 11 –** Vai contribuir, pois ainda também estou em formação com vocês. **AP 12 –** Sim e muito, na medida em que me aproprio melhor e me sinto mais segura para acompanhar. **AP 13 –** Sim, esclarece a reflexão junto aos professores sobre a concepção e reorientação. **AP 14 –** Contribuir e repensar as ações em uma comuna nos acrescenta reflexões e nos motiva a desejar e se envolver em todos os processos.
Avalie sua participação
AP 2 – Estou presente e contente, vocês são maravilhosos! AP 3 – Ainda tímida. Ouço muito mais do que falo. AP 4 – Normalmente tenho uma participação ativa e meus momentos de silêncio referem-se à reflexão. AP 5 – Eu participo na medida em que eu me sinto incomodado com alguma questão. Quando me sinto à vontade eu participo ouvindo. AP 6 – Não participei muito, pois foi meu primeiro dia. AP 7 – Participei, entendi, e fiquei com gosto de quero mais. AP 8 – Falo pouco, mas estou sempre presente e atenta; está contribuindo muito. AP 9 – Quero interagir de forma mais abrangente, tenho vontade de dialogar e me expressar de forma mais participativa, porém preciso trabalhar minha timidez. AP 10 – Boa, gosto muito do tema em pauta. AP 11 – Boa participação. AP 12 – Reflexão, escuta e reelaboração de conceitos. AP 13 – Não sei, talvez tenha sido mal interpretada, embora entendo-me clara. AP 14 – Costumo realizar o que é proposto de forma abrangente com meus professores e trago as impressões mais fiéis possíveis (uso gravador para não contaminar o que escrevo).

Gostaria de saber mais sobre
AP 1 – Preciso saber mais sobre o mundo do trabalho. **AP 2 –** Preciso de aprofundamento em teorias que me ajudem a entender melhor o meu papel. Acredito já ter percorrido certo caminho, mas quero mais. **AP 3 –** Preciso aprofundar meus conhecimentos em todos os lados teóricos. **AP 4** – Trabalho. **AP 5 –** Currículo Integrado. **AP 6 –** Na teoria. **AP 7 –** Nas discussões que estão ocorrendo. **AP 8 –** Teorias de trabalho dentro da teoria humanista de educação. **AP 9 –** Educação humanista. **AP 10 –** Na relação trabalho/educação. **AP 11 –** Formação humanística, superação de uma visão de educação compensatória para a EJA. **AP 12 –** Trabalho, educação humanista. **AP 13 –** Necessito estudar, saber mais. **AP 14 –** Tudo o que diz respeito nesta construção de currículo. **AP 15 –** Acessar o Moodle.

APÊNDICE B – Sistematizações dos Fóruns de discussão realizados pela Plataforma Moodle

13/06/2014 – Uma nova proposta de orientação profissional, de Celso Ferreti: O autor afirma que as relações de produção não são naturais e sim históricas. O que ele quer dizer com isso?

AP 1 – Que as relações de produção são diferentes em sociedades e épocas históricas e, sob certas circunstâncias, podem ser diferentes em regiões dentro de uma mesma sociedade, num dado momento.
AP 2 – Pode parecer que as relações de produção equiparam-se com o presente, em nossa sociedade, como podemos pensar que serão assim no futuro, sendo assim um equívoco, pois as relações de produção, em geral, são diferentes em sociedades e épocas históricas, até em regiões diferentes dentro de uma mesma sociedade num dado momento.
AP 3 – Como o texto esclarece, é possível afirmar que é histórica pelo fato de ter iniciado na antiguidade, pois uma pessoa podia precisar de algo que não dispunha no momento, mas que poderia ser trocado através de um acordo bom para ambos. Há uma evolução e o homem precisa buscar novas formas de troca para satisfazer suas necessidades e atender ao do outro. Penso que quando há uma evolução na forma de troca, fazendo-nos chegar ao capitalismo, sem elencar os pontos positivos ou negativos. Mas penso também que se iniciou por um processo natural, pois foi a necessidade que se estabeleceu a troca e a necessidade é um processo natural.
AP 4 – Que elas não acontecem por acaso, elas se estruturam e se desenvolvem de maneiras diferentes em todos os períodos históricos, mudando o rumo de decisões e acontecimentos que mudaram toda uma linha de raciocínio, proporcionando um novo olhar e por consequência um novo ser humano.
AP 5 – As relações de produção parecem que sempre foram da forma posta na sociedade. Muitas vezes, é essa a impressão que temos. "Naturalmente postas". Na verdade, as relações de produção são históricas, como afirma o autor, pois "serão diferentes em sociedades e épocas históricas", de acordo com as "condições materiais e espirituais da existência humana", nos diferentes tempos históricos.
AP 6 – O autor quer dizer que não podemos pensar em relações de produção de uma forma geral pois essas relações são diferentes em cada sociedade, em determinada região dentro de uma mesma sociedade, em um momento histórico diferente, devido a alguma circunstância. Sendo assim, tudo isso precisa ser levado em conta, entendido nas suas especificidades pois acontecem em épocas distintas com sociedades também distintas.
AP 7 – Que as relações de produção estão relacionadas ao modo de vida de uma sociedade em determinado momento histórico, que se refere à maneira como o homem se organiza para produzir.

13/06/2014 – Uma nova proposta de orientação profissional, de Celso Ferreti: Explique como o autor define o modo de produção no texto?

AP 1 – No texto, o autor cita o modo de produção escravista, servil (feudalismo) e o início do modo de produção capitalista, onde o aprendiz, o ajudante, vão se

transformando em assalariados, pois o único meio de sobrevivência que dispõem é a venda de sua força de trabalho, e portanto a geração gradativa e crescente da força de trabalho livre, constituem características do início do capitalismo. Neste meio de produção, o valor das mercadorias é determinado pela quantidade de trabalho humano socialmente necessário à sua produção, no caso da mercadoria força de trabalho, seu valor é determinado pela soma de valores das mercadorias necessárias para a manutenção dessa força de trabalho, constituída pela energia dispendida pelo trabalhador no processo de trabalho. O capitalismo é um modo de produção específico, que gera relações sociais de produção que lhe são também específicas (entre elas, a cooperação, a competição, a exploração e o conflito).

AP 2 – O autor esclarece que o modo de produção se define por situações interligadas. Para que haja uma produção se faz necessário haver uma prioridade (necessidade), inicia-se em ter a matéria-prima essencial e a energia do trabalhador (vital e a força de trabalho), estas chamadas forças produtivas. Estes elementos produzem a mercadoria que é vendida para suprir a primordialidade do momento. O custo da mercadoria baseia-se no processo global desde o recolhimento da matéria-prima, a força empregada para a construção até chegar ao produto final.

AP 3 – Ele define o modo de produção, mencionando que no mercado de trabalho há uma exploração do trabalhador que se insere nesse mercado com sua força de trabalho totalmente desvalorizada em relação à mercadoria que produz. Por trás dessa mercadoria existe uma exploração do empregador ao empregado.

AP 4 – De acordo com o autor, "modo de produção é a forma adquirida historicamente pela sociedade na produção de bens". Sua organização se dá dentro de um determinado momento histórico, de acordo com uma determinada sociedade. Não trata-se de algo natural.

AP 6 – O autor define o modo de produção como uma forma adquirida historicamente pela sociedade na produção de bens. Significa que além da produção de bens, o homem se organiza em relação ao modo de vida numa sociedade sob vários aspectos (culturais, espirituais) e isso pode ser percebido nas formas como ele pensa, age, se relaciona, escolhe sua moradia, sua alimentação, sua vestimenta, etc.

AP 7 – Estou lendo as respostas do fórum e estou um pouco tímida para responder depois do que li, vou pensar um pouco mais a respeito da questão, na tentativa de trazer novos argumentos do Homo Faber.

AP 8 – Explique como o autor define o modo de produção no texto? O autor analisa 2 situações: uma situação é a de isolamento total onde a produção ocorre de forma totalmente independente, onde quem produz utiliza-se de materiais conseguidos por si mesmo (pois ele é produtor e também é consumidor, situação minoritária quando pensamos em nossa realidade, e a outra situação mostra uma inter-relação ampla, onde o produtor de um artesanato necessita de matéria-prima vinda de um produtor, e que, posteriormente, o produto finalizado precisará de um transporte, um comerciante e um consumidor final. São relações (e inter-relações) estritamente profissionais que contribuem para o processo de produção que é a base do Capitalismo. As produções são guiadas pelas condições e necessidades materiais da existência humana. As relações de produção são históricas, dependem inteiramente do contexto histórico onde a situação ocorre.

AP 9 – O autor define que o modo de produção se dá através das relações sociais e que o modo de produção interfere, preserva e modifica a existência humana. No modo de produção Capitalista, o produto ganha valor com interesse econômico, tornando-se mercadoria e com objetivo de gerar riqueza e não o de produzir.

27/06/2014 – Uma nova proposta de orientação profissional, de Celso Ferreti: O texto aborda a mercadoria como valor de uso e valor de troca. O que se pode entender sobre esta relação?

AP 1 – Um objeto só tem possibilidade de assumir a forma de mercadoria se tiver valor de troca. É no comércio entre homens que se realiza o valor de troca de mercadorias, portanto, é na troca de uma mercadoria que os homens se apropriam do valor de uso de uma delas.
AP 2 – O que confere o valor de uso às mercadorias são suas propriedades intrínsecas e que podem satisfazer nossas necessidades, como o alimento, uma vestimenta para aquecer no inverno, não importando por quantas pessoas foram produzidas ou as horas de trabalho utilizadas. Economicamente, por seu valor de uso, as mercadorias têm pouco interesse econômico e muita importância para os seus particulares usuários. O que confere interesse econômico para as mercadorias é o seu valor de troca, que não é um fenômeno recente, apareceu na antiguidade, nas comunidades primitivas, no caso de valor de troca, se alguém necessita de um casaco e tem batatas excedentes, deve encontrar alguém que tenha casacos excedentes e aceite as batatas em troca. É importante ressaltar que tanto sua produção quanto sua troca têm por objetivo seu valor de uso. Um produto torna-se, então, mercadoria no momento em que seu produtor tenha por objetivo trocá-lo no mercado, tendo um valor de uso e troca. Só tem a forma de mercadoria se tiver valor de uso. Ninguém irá adquirir uma mercadoria que não lhe seja útil.
AP 3 – Pelo que compreendi sobre o que foi exposto no texto, o valor de uso e de troca, houve uma situação histórica, desde a antiguidade. A princípio se fazia a troca de acordo com a necessidade, exemplo: pele para cobrir por alimento. Vai havendo uma evolução, onde aquele que produz faz a mais para poder haver a troca, ou seja, supri sua necessidade e negocia aquilo que é excedente. O texto destaca a evolução desta troca quando a força do trabalho passa a ser uma "oferta", a princípio injusta: escravos entram com a força do trabalho em troca de alimento, roupas e lugar para dormir; no feudalismo, o senhor era obrigado a fornecer terras para a subsistência do servo e de sua família e surge a categoria de assalariados onde se faz necessário vender a força do trabalho. Entramos aqui numa sociedade capitalista, onde se busca a riqueza e não a simples troca para suprir a necessidade.
AP 5 – Eu entendi que essa relação entre valor de uso e de troca de uma mercadoria pode ser determinada de acordo com a utilidade, produzir bens para suprir necessidade, e também varia no tempo e no espaço. Me faz lembrar da mais valia que aprendi no Ensino Médio.
AP 7 – De acordo com o autor, "um produto torna-se, então, mercadoria, no momento em que seu produtor tenha por objetivo trocá-lo no mercado. Isto significa que ele deve ter não só um valor de uso, mas também um valor de troca. É importante notar que um objeto só tem possibilidade de assumir a forma de mercadoria se tiver valor de uso." Obviamente que o produto deverá satisfazer de alguma forma a necessidade do homem para que haja um interesse real em sua aquisição. No comércio, esse produto terá seu valor de troca.
AP 8 – Essa relação é reguladora do nosso trabalho visto que o produto vira mercadoria no momento em que seu produtor queira trocá-lo no mercado, passando a ter não só um valor de uso mas também um valor de troca. É no comércio que se realiza o valor de troca das mercadorias e é na troca de uma mercadoria por outra que os homens se apropriam do valor de uso de cada uma delas.
AP 9 – Entendo que o valor de uso de um objeto está relacionado em satisfazer as

necessidades de quem os utiliza. Mas quando o homem começa a produzir para além de satisfazer as suas necessidades, visando a troca esse objeto passa a ser mercadoria, assim passa a ter não só o valor de uso, mas também de troca.
AP 10 – Quando um produtor produz algo e quer adquirir outra mercadoria, seu produto agora se torna uma moeda de troca, uma mercadoria. No entanto, a complexidade do cálculo feito para mensurar os valores são muitos! Muitas vezes o tempo gasto para produzir algo é pouco valorizado, considerando-se muito mais os elementos que a constituem, como o tecido, ou o couro, etc.

05/08/2014 – Teoria Pedagógica, de Miguel Arroyo: De acordo com o texto, por que os professores têm dificuldades de articular os saberes escolares com saberes sociais?

AP 1 – Como professora da EJA, nesta rede desde que iniciei em 2000/2001 e convivendo com outras, que já estão nesta modalidade há anos, penso que já houve avanços significativos nas práticas pedagógicas, articulando os saberes escolares e sociais, embora haja ainda dificuldades na articulação, em como planejar suas aulas neste foco. Segundo o texto, na minha compreensão, deve haver um maior estudo e reflexão teórica com a prática pedagógica, embora o discurso de muitos é que a teoria nada tem a ver com a prática. Já tive este discurso e hoje percebo como a teoria-prática enriqueceu meus conhecimentos, meu discurso, e minha prática em sala de aula. [...] A humanização como projeto, como telos, como pedagogia, é o ponto de partida de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola [...]
AP 2 – Diálogo, olhares cuidadosos, encantamentos, estudos... Como o professor foi elegante em registrar o quanto a formação dos professores foi **tímida** nos últimos anos. Só ele mesmo para ter toda essa classe. Que formação? Acabou-se o Magistério e a formação acadêmica tomou conta distanciando de muitos saberes. Não que o Magistério faça a diferença mas acabamos com uma educação com única função: transmitir o programa, os conteúdos... Inculcando e reproduzindo a ideologia dominante... O texto tem 12 anos e continua atual. Até quando vamos colocar a culpa na ditadura, no Sistema, na formação, na falta de diretrizes, no tempo, na academia... Ufa! Tudo muda e nós... Até quando vamos ficar reféns de professores que insistem em não modificar suas práticas? Como humanizar um grupo quando se negam a participar de formações gratuitas e dentro do horário de trabalho? Sei que não podemos deixar o negativismo nos envolver, porém o perfil da educação mudou: nossos alunos já nascem antenados... e nossos alunos da EJA? Aqueles velhinhos que estavam na roça e não frequentaram a escola estão se acabando... O que nos tem chegado são jovens desiludidos, sem perspectivas, planos futuros. São imediatistas como as novas tecnologias. Precisamos pensar no que eles pensam, entender o sofrimento que passam, já são excluídos, já estão no sistema. Precisamos recebê-los privilegiando seus saberes, suas condições de vida, suas relações consigo mesmo e com o outro. Porém estou apenas filosofando. O que vemos são gestores e professores ainda idealizando uma sala de aula homogênea, quieta, sem questionamento, que nada pode... Quem sabe esse novo grupo venha oxigenar nossa rede e trazer uma educação que pensa e faz pensar!!!!
AP 3 – A necessidade da articulação entre as diversas áreas do conhecimento faz-se necessário. Não significa a negação do conhecimento produzido nas diferentes áreas de forma específica, como citado de alguma forma no texto. Mas ainda temos a corrente positivista enraizada em nosso sistema. Claro que, se esta questão ainda é

complexa em nosso meio educacional, isso refletirá na questão da articulação dos saberes escolares com os saberes sociais também. Obviamente que essa questão é bem mais ampla, envolvendo muitos outros fatores além da articulação das áreas do conhecimento.

AP 4 – Destaquei no texto: "os cursos de formação têm dificuldade de cultivar a sensibilidade para a compreensão do que acontece fora da escola. Os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais.... cada instância se julga uma experiência total, isolada.... territorizando o campo educativo.... mantendo-se frequentemente descolados de uma teoria educativa mais abrangente...". Levando estas reflexões mais especificamente aos professores de EJA II, observamos como estas citações são reais. Cada vivência de um aluno tem que ficar do lado de fora da sala... Um professor recém-chegado a nossa prefeitura faz uma reflexão muito interessante. O sistema se preocupa em dar formação continuada para os professores da Educação Infantil e Fundamental I, porém esquecem dos professores de Fundamental II e Médio. Estes sentem-se abandonados e com mais dificuldades para lidar no cotidiano com os desafios que aparecem.

AP 5 – O autor coloca que apesar de ter tido alguns avanços significativos nas diversas áreas, os vínculos entre trabalho-educação têm sido pesquisados e debatidos nas últimas décadas. Recentemente, esse vínculo tem alimentado a formação de alunos e professores nos cursos de graduação. Também houve a preocupação em dialogar com as outras ciências preocupados com a compreensão dos processos de produção e trabalho, com novas formas de acumulação e regulação social. Nesse campo, houve sensibilidade, pesquisa e produção.

O diálogo ficou quase limitado às políticas de Ensino Médio e Profissionalizante. Porque ainda tem dificuldade de assumir teoricamente seu objeto, o que é e como acontece a formação humana, ou seja, os saberes historicamente construídos pela humanidade. Existe uma separação entre quem executa e quem pensa. Também por conta da própria formação acadêmica.

AP 6 – Porque existe uma dificuldade de, segundo o autor, "derrubar algumas cercas que isolam as áreas de pesquisa e reflexão e reconhecer que todos trabalhamos uma terra comum, cultivamos o mesmo campo social e cultural, o campo da formação humana". Existe também dificuldade de diálogo entre as áreas, como se fôssemos profissionais de campos sociais distintos e não tivéssemos um campo em comum.

AP 7 – O currículo não pode ser mero transmissor de conteúdos; ele deve levar em consideração que o homem é sujeito de sua história e mantém relações sociais, políticas e culturais. O currículo tem que fazer sentido na vida do aluno, pois o homem é sujeito e não objeto da educação. O texto também traz que o pensamento acumulado na área trabalho-educação contribui significativamente na formação de indivíduos livres e autônomos.

AP 8 – O texto aponta falha nas formações de professores na elaboração dos currículos, na avaliação e que ainda há um distanciamento da pedagogia moderna que traz por base que os seres humanos não nascem prontos e sabendo que o homem é um ser histórico, não se pode desconsiderar. E se ainda a educação fica só na função de transmitir o programa e conteúdos escolares ela não emancipa, não liberta, não trabalha na formação intelectual e na criatividade, ela limita o homem.

AP 9 – Uma coisa não está dissociada da outra, a dificuldade na minha opinião é realmente na definição de currículo. Não podemos encarar o currículo como conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contexto concreto e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas .

AP 10 – O autor destaca essa dicotomia; necessário mudar os paradigmas do que é conhecimento.

12/08/2014 – Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional, de Marise Nogueira Ramos: A autora traz reflexões sobre a dualidade do ensino. Nesta direção, o que significa trazer o trabalho para o âmbito da Educação Básica de maneira que reforce ou que o supere?

AP 1 – Para a autora, trazer o trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades das potencialidades e dos sentidos humanos. O que ela registra em seu texto é realmente uma concepção de formação humana que integra as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura... Sonho de qualquer professor. Uma escola voltada para uma educação crítica, que desvenda a hipocrisia do sistema em que estamos inseridos. Mas que principalmente acredita numa educação libertária através da consciência humana...

AP 2 – O tempo é sempre o maior problema que enfrentamos. O aluno chega à EJA querendo recuperar o tempo perdido e todos aqueles que trabalham em Educação de Adultos sabem disso e se preocupam com o tipo de educação que se oferece aos alunos. Se parte deste tempo for dedicado ao profissionalizante, claro, que terá seu tempo diminuído para se tratar dos conteúdos a que os demais alunos (que fizeram o estudo regular) tiveram acesso na íntegra. Claro que se pensarmos em uma solução prática para o aluno inserir-se no mercado de trabalho, esta troca é louvável, mas o tempo sempre será uma "coberta curta". Assim, encontrar um ponto de equilíbrio, onde o profissionalizante dialogue com o regular, é o principal objetivo.

AP 3 – Trazer o trabalho para o âmbito da educação significa constituí-lo como princípio educativo na sua dimensão ontológica para depois ser compreendido nas suas manifestações históricas, proporcionando assim a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura.

AP 4 – Olá, AP 1.Você foi clara em suas colocações. Incentivou a ler mais ! Na página 70 existe uma citação que explica essa dualidade que ora se cruzam, ora se ignoram. O primeiro caminho vinculado a Revolução Industrial induz uma educação para a produção; o outro caminho para uma educação para o desenvolvimento psicológico da livre atividade da espontaneidade… Mas as duas com mesmo objetivo … O homem como elemento ativo capaz de produzir… Manacorda. Estou aprendendo, revendo... Tenho muitas dúvidas. Porém não duvido de quanto somos objetos de manobra da classe dominante.

AP 5 – A forma integrada de oferta da Educação Básica com a Educação Profissional integra conhecimentos gerais e específicos, proporcionando a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, ciência e da cultura. Significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.

AP 6 – No texto, a autora coloca que existe duas implicações que explicam essa dualidade. A primeira implicação é que se tem tratado a EJA como educação compensatória, substituindo a Educação Básica pela Profissionalizante. A segunda é inscrever a EJA no mito da empregabilidade.

Para que supere essa dualidade se faz necessário pensar um currículo de educação integrada, onde um conteúdo não sobrepõe o outro, mas sim dialogue entre si com o objetivo de formação integral humana.
AP 7 – O trabalho tem que aparecer como princípio educativo que ora se ignoram, ora se entrelaçam em caminhos às vezes duros e exigentes, onde haja o equilíbrio para que a profissionalização dialogue com o regular para que haja a humanização e mediação do trabalho.

12/08/2014 – Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional, de Marise Nogueira Ramos: Por que, para os alunos jovens e adultos que tem uma trajetória escolar não linear, a formação para o trabalho assume um caráter de instrumentalização?

AP 1 – Porque a relação entre educação e trabalho para eles é imediata, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral dos aspectos sociais para depois instrumentalizá-los para o exercício profissional. O que acontece é que muitas vezes a dificuldade enfrentada para se inserirem no mundo do trabalho e nele permanecerem passa a ser o motivo pelo qual retornam à vida escolar.
AP 2 – Olá, AP 1. Realmente é isso que percebo. Nossos alunos, vendo que sem escolaridade e sem qualificação profissional continuam no sub ...sub...sub... emprego, veem na escola uma alternativa para colocação profissional distantes do pensamento de análise crítica política e social de onde está inserido. O imediatismo o impulsiona para os bancos escolares. Como diz a autora, uma educação compensatória "No mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva".
AP 8 – Porque a relação entre educação e trabalho para os alunos é imediata. Isso acontece por conta da própria necessidade de sobrevivência. O que tem acontecido, na maioria das vezes, é que o aluno, ao voltar para a escola, se depara com uma educação de caráter meramente compensatório, não assumindo como responsabilidade uma formação integral humana. Isso tem gerado uma grande rotatividade, pois existe uma pressão-necessidade para que “estude”, se profissionalize, e assim assume um caráter de instrumentalização.
AP 4 – "[...] a sustenta frente ao caráter flexível da acumulação capitalista contemporânea, ... mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva [...]". Há um reforço desta ideia quando a empresa busca títulos que lhe promovem qualificação, como no caso da ISO 9000... Trabalhadores analfabetos são automaticamente excluídos do mercado por não apresentar um "diploma".... Ou mesmo quando o INSS encaminha para formação para poder encaminhar o trabalhador para outra área que não a sua atual....
AP 5 – Por necessidade de sobrevivência, o aluno busca recuperar o tempo perdido, na maioria das vezes por conta do trabalho, buscando o diploma e não o conhecimento.
AP 6 – Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

12/08/2014 – Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional, de Marise Nogueira Ramos: Por que o trabalho como princípio educativo, diante da atual conjuntura, é um desafio?

AP 1 – Porque não temos a Educação Básica universalizada para todos os sujeitos. A solicitação que se faz é bem diferente entre as pessoas de trajetória escolar considerada regular e as que têm pouca escolaridade.
AP 2 – O trabalho como princípio educativo, segundo a autora, está voltado para a formação omnilateral dos sujeitos. Sob uma perspectiva integrada entre trabalho, ciência, cultura. Opondo-se à simples formação para o mercado. Com objetivos na empregabilidade. Proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas. Essa educação necessita ser emancipadora, libertária, que entenda a exploração alienante. Processos complexos de desconstrução e reconstrução conceituais do sujeito, do currículo, da carga horária do curso, opções pedagógicas são fatores que dificultarão esse conceito escolar. E que está distante do Sistema em que estamos inseridos.
AP 3 – Porque vem na contramão do capitalismo, o qual tem suas estratégias para manipular as pessoas a consumir sem refletir sobre suas artimanhas. O trabalho, como princípio educativo, está voltado para a formação dos sujeitos numa perspectiva integrada entre trabalho, ciência, cultura. Essa educação necessita ser emancipadora, libertária e contra uma educação bancária. Processos complexos de desconstrução e reconstrução conceituais do sujeito, do currículo, da carga horária do curso, opções pedagógicas são fatores que dificultarão esse conceito escolar.
AP 4 – Por conta da reprodução do sistema posto, onde o ensino é fragmentado, produzindo mão de obra das partes, não do todo, como é no filme Tempos Modernos.
AP 5 – Destaquei três partes no texto que acredito que explicam esta situação:
"[...] Jovens e adultos com pouca escolaridade; é solicitada a capacidade de reconverterem permanentemente seus saberes profissionais. A eles ainda não se garantiu a formação básica que contribua para o seu reconhecimento como sujeitos sociais, como cidadãos e trabalhadores".
"[...] coloca os trabalhadores como objetos da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao compromisso ético-politico de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo".
"[...] o acesso à Educação Profissional sistemática de forma integrada à Educação Básica pode tanto consolidar e legitimar, pela mediação do saber científico, essa condição; quanto possibilitar, de fato, uma formação profissional".
Lendo o texto e destacando as citações acima, penso que o maior desafio é conseguir levar aos professores a conscientização e a importância de um currículo integrado, contextualizando com as situações do cotidiano, sem perder o enraizamento nas ciências. Vejo como uma nova concepção e uma reestrutura inclusive metodológica na EJA....
AP 6 – O trabalho como princípio educativo é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio.

20/08/2014 – Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional, de Marise Nogueira Ramos: Segundo a autora, de que forma a educação pode quebrar o paradigma no qual o mercado dita as regras para a escola a fim de suprir suas necessidades de mão de obra?

AP 1 – A educação pode quebrar o paradigma resgatando a centralidade dos sujeitos no processo educativo, pensando num projeto educacional que possibilite aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma que possam compreender, produzir cultura e transformar a realidade, não só adequar-se a ela.

AP 2 – Quebra de paradigmas, de ideias alienantes, de currículos sufocados pelos conteúdos desconexos... Como ampliar possibilidades quando a maioria não se sente parte. Quando os conhecimentos produzidos pelo homem são destinados a alguns? Mais igual!!! Precisamos de uma escola que amplie possibilidades para TODOS que façam parte de uma cultura, produzindo ciência e consciência social, política e econômica.

AP 1 – Com certeza, não podemos esquecer que esse sujeito tem uma história que não se restringe a apenas uma dimensão.

AP 3 – No texto, a autora coloca que existem duas implicações que explica essa dualidade. A primeira implicação é que se tem tratado a EJA como educação compensatória, substituindo a Educação Básica pela Profissionalizante. A segunda é inscrever a EJA no mito da empregabilidade.

Para que supere essa dualidade se faz necessário pensar um currículo de educação integrada, onde um conteúdo não sobrepõe o outro, mas sim dialogue entre si com o objetivo de formação integral humana.

AP 5 – Resgatando a história do trabalho na humanidade, para a transformação da realidade, considerando o sujeito em sua totalidade.

AP 6 – Formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e critico de profissões.