

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSELINA FERREIRA ARAÚJO

**AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: Contributos para a organização curricular e pedagógica**

TERESINA
2014

JOSELINA FERREIRA ARAÚJO

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Contributos para a organização curricular e pedagógica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

TERESINA
2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

A663a Araújo, Joselina Ferreira.

Ampliação do ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos [manuscrito]: contributos para a organização curricular e pedagógica / Joselina Ferreira Araújo. Teresina – 2014.

116 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação.
“Orientadora Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.”

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Fundamental 3. Organização Curricular e Pedagógica. I. Título.

CDD 374

JOSELINA FERREIRA ARAÚJO

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Contributos para a organização curricular e pedagógica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI
Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA
Examinadora externa

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvahêdo - UFPI
Examinadora interna

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho - UFPI
Examinador interno - Suplente

TERESINA
2014

A minha irmã, (in memoriam), Deuselina, a quem tanto amo. Ela me ensinou as primeiras letras, os valores mais importantes para viver a vida, os primeiros passos na minha trajetória formativa. Deus me deu de presente seu amor de mãe. Dedico essa conquista a ela.

A minha família: meu pai (in memoriam) Osmar e a minha mãe Dalva, que na simplicidade de seus gestos, confiaram minha formação a minha irmã e a meu cunhado. Sou grata a eles pela oportunidade de escrever essa história de conquistas, e que hoje compartilho com todos.

A meus sobrinhos Lucas e Laricy, dois tesouros que Deus me deu de presente para cuidar e amar desde pequenos. Agradeço pelas pessoas lindas de coração que eles são hoje.

A meu cunhado Raimundo, obrigada pela acolhida e amor de pai que sempre me deu. Hoje estou aqui conquistando sonhos que compartilhamos e pelos quais batalhamos em família. Essa vitória também foi mérito dele.

Aos professores e educandos da EJA, que lutam pela superação dos muitos desafios e dilemas que ainda envolvem esse campo de ensino, que acreditam, assim como eu, numa educação ao longo da vida e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pelo dom da vida, por ter me permitido evoluir constantemente. Sou grata pela sua constante presença nos momentos alegres e difíceis, e por me dar a coragem necessária para lutar pelos meus sonhos. Tudo o que hoje conquistei foi obra tua, Senhor. Obrigada Pai!

Aos meus sobrinhos Lucas e Laricy. Juntos aprendemos a cuidar uns dos outros e desde muito pequenos, Deus nos fez verdadeiros guerreiros. Por vocês amadureci mais cedo e aprendi a ser um pouco mãe e, em meio a muitos tropeços, aprendi que em família, poderíamos ser mais fortes. Meus amados, por vocês me dediquei na conquista de muitos sonhos e com vocês compartilho cada um deles. Agradeço pelo amor e carinho que sempre dedicaram a mim, mesmo nos momentos de ausência, e por tudo o que construímos juntos, vocês são uma fortaleza em nossa família.

Agradeço a minha irmã Deuselina, (in memoriam), por ter me dado a oportunidade de ir à escola, de estudar. Obrigada, por me ensinar as primeiras letras, a pegar no lápis, pelas muitas tardes fazendo as caligrafias, pois a letra devia ser caprichada (como ela mesma dizia), sem sua dedicação e cuidados, jamais teria chegado aonde cheguei.

A meu cunhado Raimundo, por todos os ensinamentos, respeito, amor e pelos valores que introduziu em nossa família. Sou grata por ter dedicado um pouco do seu amor de pai a mim. Você é peça fundamental nessa conquista, pois sempre me apoiou nos momentos difíceis, e como você mesmo fala, (depois que entrei na universidade não sobrou mais tempo para tristezas e nem mesmo para as dores). Ainda bem.

Aos meus pais, Osmar Araújo, (in memoriam), e Dalva, por terem ainda muito cedo confiado minha formação a minha irmã. Sei que não foi fácil tomarem essa decisão, e se hoje estou aqui e sou vitoriosa, foi por causa do gesto de coragem e confiança no cara lá de cima (Deus), pois ele foi quem tomou conta de escrever a história que hoje estou aqui compartilhando com todos.

A minha madrinha Francisca, a quem tenho muita estima e admiração. Obrigada por sempre acolher a mim e a minha família em sua casa, somos eternamente gratos pelo apoio nos momentos em que precisamos, você e sua família são uma fortaleza na nossa vida.

Dona Das Dores, outra mãezona que sempre me incentivou e acreditou que eu poderia ir mais longe, foi ela quem puxou minhas orelhas quando esmoreci, hoje somos companheiras de trabalho. A você, o meu muito obrigada.

Às companheiras de trabalho, Fátima, Auricilene, Lílian, Jacira e a todos que fazem o CMEI Peixe Vivo, palco das minhas primeiras experiências como educadora, obrigada pelo apoio e incentivo nessa caminhada de estudos e aprendizado.

Aos amigos da 20ª turma de mestrado e a todos que conquistei na UFPI - Suênia, Fabrícia, Valdênia, Ceíça, Dilma, Claudete, Rosângela, Dona Fátima, Elzanir, Joanice, Mírian, Ângela, Sâmia, Milena, Elaine, Francisco, Djanira, Rejane, Diane, Noraneide, e em especial a Léia, um anjo bom que Deus colocou na minha vida, obrigada por suas palavras de conforto e carinho, e por sempre ter me socorrido nos momentos difíceis. Nossa! não há palavras que eu possa usar para agradecer tamanha atenção e carinho que todos vocês sempre dedicaram a mim. Sou grata a Deus por tê-las em minha vida.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFPI, em especial à professora Josânia Portela. A senhora é uma grande mestra, uma pessoa com quem aprendi muitos ensinamentos valiosos para o caminho que escolhi trilhar, ou seja, a educação. Obrigada pelas leituras e contribuições na construção desse trabalho, são pessoas como você que fazem nossas vidas ser diferentes.

Em especial agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria da Glória C. Moura, por oportunizar a concretização desse sonho. Sou grata a você pelos ensinamentos, cuidados dedicação e respeito com que sempre me tratou. A senhora foi uma providência divina na minha vida, com você pude crescer e amadurecer como estudante e como pessoa. Hoje muito do que sou, devo a sua paciência, carinho, preocupação e humildade. Já não sou mais aquela garota tão medrosa e insegura de antes, já sou professorinha, lembra? Agradeço pelos desafios e orientações que a senhora me oportunizou, estes foram valiosos e os levarei por toda a vida. Que sorte a minha tê-la ao meu lado, compartilhando os conhecimentos necessários para construção deste trabalho, obrigada por confiar que eu poderia chegar até aqui. Sou grata a você por tudo, sempre estará no meu coração.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem fazer o laborioso trabalho de apreciação deste estudo, trazendo contribuições para a educação, em especial para o programa de mestrado. Agradeço aos professores: Hilda Mara, Josânia, Francisca, Amparo Ferro, José Augusto.

Agradeço à Universidade Federal do Piauí, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao financiamento da CAPES. Sem o apoio de todos, essa conquista não seria possível.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

Esse estudo consiste em uma investigação sobre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, na modalidade educação de jovens e adultos. Reflete as possibilidades dos contributos dessa ampliação para a organização curricular e pedagógica. Foi desenvolvido com a participação de técnicos, pedagogo e professores da rede estadual de ensino de Teresina-PI, que atuam no ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referencial teórico-metodológico está embasado na abordagem qualitativa do tipo descritiva. A opção pela Pesquisa Qualitativa se justifica por se tratar de uma modalidade que se preocupa com a visão sistêmica do objeto de estudo, explicitando sentido e significado do objeto investigado, relacionando-o com as características do contexto de atuação. Apresenta como objeto de investigação situações que envolvem os contributos da ampliação do ensino fundamental para a organização curricular e pedagógica. O interesse neste estudo emergiu das experiências e estudos realizados ainda na graduação, bem como da participação em projetos de Iniciação Científica e Extensão Universitária. Estabelece como objetivo geral analisar os contributos e as implicações curriculares e pedagógicas, advindas da ampliação do Ensino Fundamental para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, busca compreender a organização curricular do ensino fundamental na modalidade EJA; caracterizar as mudanças ocorridas na organização curricular mediante a ampliação do ensino fundamental e refletir os contributos da organização pedagógica a partir da ampliação desse ensino na modalidade EJA. Fundamenta-se na Lei nº 5.692 (1971); Lei nº 9.394 (1996); Brasil/MEC (2000); Lei nº 10.172 (2001); Brasil/MEC (2004); Lei nº 11.274 (2006), Moura (2003; 2007), Franco e Ghedin (2006), entre outros. Como procedimento metodológico, a pesquisa utiliza questionário e entrevista semiestruturados. Para traçar o processo de organização e análise interpretativa dos dados, destacam-se as contribuições de Bakhtin (1994); Bardin (2011); Oliveira (2007) e nos pressupostos da Análise de Discurso apoiados nas ideias de Orlandi (2012); Pêcheux (2008) e Iñiguez (2004). Os resultados revelam que existe uma preocupação do sistema estadual em reestruturar a proposta curricular do ensino fundamental na modalidade EJA, de quatro para cinco anos, considerando: a ampliação do ensino fundamental diurno, de oito para nove anos; as necessidades e especificidades do seu público potencial, contribuindo para o sucesso no seu processo de escolarização. No entanto, devem ser observados alguns cuidados para não considerar o tempo de permanência na escola, como condicionante do sucesso ou insucesso escolar. Vale, ainda, pontuar que é urgente que a EJA seja reconhecida como política pública, dever do Estado e direito das pessoas jovens e adultas, tomando o processo educativo como aquele que ocorre ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental. Organização Curricular e Pedagógica.

ABSTRACT

This study consists of an investigation on the extension of primary education from eight to nine years, in the form of youth and adult education. Reflects the contributions of this expansion possibilities for curricular and pedagogical organization. It was developed with the participation of technicians, pedagogue and teachers of the state schools in Teresina -PI, working in elementary schools in the Education of Youth and Adults (Educação de Jovens e Adultos - EJA). The theoretical and methodological framework is grounded in qualitative descriptive approach. The option for Qualitative Research is justified because it is a modality that is concerned with the systems view of the object of study, explaining the meaning and significance of the investigated object by relating it to the characteristics of the context of action. Presents as an object of research situations involving the contributions of the expansion of primary education in curriculum and teaching organization. The interest in this study emerged from experiments and conducted further studies in undergraduate as well as participation in projects of Scientific Initiation and University Extension. Establishes the general objective to analyze the contributions and curricular and pedagogical implications arising from the expansion of elementary education for the form of Adult Education. Specifically, it seeks to understand the organization of the elementary school curriculum in EJA mode; characterize the changes in curriculum organization by expanding primary and reflect the contributions of the teaching organization from the expansion of elementary education in these services. Based on the Law No. 5,692 (1971), Law No. 9394 (1996); Brazil / MEC (2000); Law. 10 . 172 (2001); Brazil / MEC (2004), Law No. 11.274 (2006), Moura (2003, 2007), Franco and Ghedin (2006), among others. As a methodological procedure to research uses questionnaire and semi-structured interview. To trace the process of organizing and interpreting data analysis, we highlight the contributions of Bakhtin (1994); Bardin (2011), Oliveira (2007) and assumptions of discourse analysis supported the ideas of Orlandi (2012); Pecheux (2008) and Iñiguez (2004). The results show that there is a concern of the state system to restructure the curriculum proposal of elementary school in the EJA mode, from four to five years, considering: the expansion of the daytime elementary school, from eight to nine years; the needs and specificities of its potential audience contributing to the success in its educational process. However, some care must be observed not to consider the time spent in school, as a condition of success or failure at school. It is also worth to point out that it is urgent that the EJA is recognized as public policy, State's duty and right of young people and adults, taking the educational process as that which occurs throughout life.

Keywords: Youth and Adult Education. Elementary Education. Curriculum and Teaching Organization.

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
DECOM	Departamento de Especial e Complementar
PAI	Programa de Educação Integrada
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
PEB	Programa de Educação Básica
CES	Centros de Estudos Supletivos
SEED	Secretaria Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Quadro Comparativo: Ensino Regular X Ensino Supletivo.....	22
QUADRO 02	Ensino Supletivo e Educação de Jovens e Adultos: Funções	30
QUADRO 03	Estrutura do Currículo do Curso de Suplência.....	47
QUADRO 04	Estrutura e Organização Didático Pedagógica - 1º Segmento do Ensino Fundamental.....	53
QUADRO 05	Estrutura e Organização Didático Pedagógica do Ensino Fundamental 1º e 2º Segmentos.....	54
QUADRO 06	Matriz Curricular da EJA Presencial - Ensino Fundamental Segmento I..	57
QUADRO 07	Matriz Curricular da EJA Presencial - Ensino Fundamental Segmento II.	58
QUADRO 08	Matriz Curricular da EJA Presencial - Ensino Fundamental Segmentos I e II.....	60
QUADRO 09	Perfil dos Sujeitos.....	75
QUADRO 10	Caracterização dos Sujeitos.....	76
QUADRO 11	Organização dos Dados.....	78

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Definição das Categorias.....	78
FIGURA 02	Unidade de Análise 1.1: Importante e necessário.....	87
FIGURA 03	Unidade de Análise 1.2: Alfabetização.....	90
FIGURA 04	Unidade de Análise 2.1: Etapa X Anos.....	92
FIGURA 05	Unidade de Análise 2.2: Componentes curriculares.....	94
FIGURA 06	Unidade de Análise 3.1: Contribuição.....	96
FIGURA 07	Unidade de Análise 3.2: Especificidades.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: BUSCANDO O DIÁLOGO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	12
CAPÍTULO 01 – COMPREENDENDO A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE MUDOU?.....	16
1.1 Ensino fundamental na modalidade EJA: aspectos históricos e legais.....	16
1.2 Ampliação do ensino fundamental e a modalidade Educação de Jovens e Adultos.....	38
CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PIAUÍ: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
2.1 Ensino fundamental e a modalidade EJA: oferta e organização.....	42
2.2 Educação de Jovens e Adultos: reflexões acerca da organização curricular e Pedagógica.....	62
CAPÍTULO 03 – DIANTE DO MÉTODO E DO RIGOR CIENTÍFICO: QUAL O LUGAR DO PROFESSOR E DO CURRÍCULO DE EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL?.....	68
3.1 Visão situada da metodologia da pesquisa.....	68
3.2 Contexto de investigação.....	70
3.3 Instrumento de coleta de dados.....	71
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	74
3.5 Organização dos dados.....	76
3.6 Análise interpretativa dos dados.....	80
CAPÍTULO 04 – CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM OS INTERLOCUTORES.....	84
4.1 A Educação de Jovens e Adultos e a ampliação do ensino fundamental: visão da instituição.....	84
4.2 Compreendendo a ampliação do ensino fundamental pela percepção dos profissionais da escola: conflitos conceituais.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	110
ANEXOS.....	114

INTRODUÇÃO: BUSCANDO O DIALÓGO COM O OBJETO DE ESTUDO

No espaço social democrático que ora vivemos, decorrente de grandes mudanças na sociedade contemporânea, o direito à educação se configura como indispensável para a garantia do pleno exercício da cidadania e como requisito básico para a vivência numa sociedade letrada. Dessa forma os debates acerca do direito à educação básica, com qualidade social, constituem passos relevantes no sentido da sua garantia, possibilitando a todos o acesso ao conhecimento e à escolarização.

Nesse contexto de transformações, o Brasil nos últimos anos tem se empenhado em promover reformas na área educacional que amplia o acesso à educação e sua garantia para uma parcela significativa da população, com vistas à superação da desvantagem quanto aos índices de escolarização e ao nível de conhecimento em relação aos países desenvolvidos.

A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 16 de dezembro de 1996, amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, incorporando a alfabetização a este nível de ensino, com ingresso a partir dos seis anos de idade. Com essa ampliação, conseqüentemente houve alteração na organização curricular e pedagógica da educação básica, especificamente no ensino fundamental.

Partindo desse contexto, lançamos nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos, com vistas a compreender como se configura essa modalidade de ensino e as implicações da ampliação do ensino fundamental, de oito para nove anos na organização curricular e pedagógica, considerando que antes da ampliação era organizado em quatro anos.

Apresenta como objeto de investigação situações que envolvem os contributos da ampliação do ensino fundamental para a organização curricular e pedagógica. O interesse neste estudo emergiu das experiências formativas realizadas ainda na graduação, bem como a participação em projetos de Iniciação Científica e Extensão Universitária.

Nesse sentido, as experiências e conhecimentos construídos mediante o contato durante a graduação com professores formadores de educadores que atuam em turmas de Educação de Jovens e Adultos, nos permitiram perceber a necessidade de aprofundar estudos sobre essa modalidade de ensino.

Desse modo, a proposta desse trabalho se refere aos conhecimentos inerentes às implicações na organização curricular e pedagógica advindas da ampliação do ensino fundamental nessa modalidade de ensino da educação básica, pois entendemos ser esta uma

oportunidade para fomentar a discussão sobre a organização curricular e pedagógica da EJA, à luz da ampliação ocorrida no Ensino fundamental.

Busca-se no Brasil a democratização da escolarização obrigatória, contudo é necessário que tenhamos um entendimento a respeito desse novo desafio e, na tentativa de superá-lo, envolver a participação de todos os que atuam na EJA, nesse debate, no centro das escolas.

Neste cenário de mudanças encontramos a composição da nova organização do Ensino Fundamental que passa de oito para nove anos, cuja apresentação do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma ser possível a educação básica organizar-se tanto em séries anuais, períodos semestrais como também em ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados que devem ter como base a idade, a competência, ou em outras formas de organização “[...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 2004, p. 15).

Como podemos ver nas orientações propostas acima, são múltiplas as possibilidades de organização do ensino fundamental, sendo adotada aquela que atenda ao interesse do sistema, visando ao processo de aprendizagem.

Contudo, sem uma real consistência de políticas públicas que atendam aos interesses do alunado jovem e adulto, e um currículo com práticas pedagógicas que não possibilitem acesso, permanência e continuidade na escolarização dos alunos, continuaremos ampliando o contrário, ou seja, uma realidade com vistas ao contexto atual, com altos índices de desistência e de analfabetismo, o que contribui para as justificativas de órgãos estaduais e municipais, no sentido de reduzir a oferta e atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

Com base no exposto, pretendemos investigar: Em que medida as implicações advindas da ampliação do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos contribuem para a organização curricular e pedagógica? Esse problema deu origem a várias inquietações que resultaram na definição da questão norteadora do estudo: Como a ampliação do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos agregou contributos para a organização curricular e pedagógica?

Nessa perspectiva, temos como objetivo geral, analisar os contributos e as implicações curriculares e pedagógicas advindas da ampliação do ensino fundamental para a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Especificamente buscamos: Compreender a organização curricular do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos; b) Caracterizar as mudanças ocorridas na organização curricular mediante a ampliação do Ensino Fundamental na

modalidade Educação de Jovens e Adultos; c) Refletir os contributos da organização pedagógica a partir da ampliação do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Partindo dessas considerações, a investigação tem cunho social relevante, uma vez que favorece uma reflexão acerca da organização curricular e pedagógica que envolve o campo do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, investigando as implicações dessa ampliação do ensino, o estudo pode contribuir para aprofundar conhecimentos teóricos e fortalecer as práticas futuras dos profissionais que atuam na EJA.

É então oportuno buscar a superação dos vieses assistencialistas a fim de consolidar o direito à educação para todos. O trabalho encontra-se estruturado, além da introdução, momento em que buscamos o diálogo com a problemática evidenciada, em quatro capítulos, culminando com as considerações finais.

No capítulo 01: *Compreendendo a ampliação do ensino fundamental na EJA: o que mudou?*, abordamos as bases históricas e legais da oferta do ensino fundamental brasileiro e as formas como o currículo vem sendo estruturado. Discutimos o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos a partir de sua institucionalização, focalizando importantes marcos que envolveram a trajetória de ampliação das oportunidades escolares, bem como as políticas de currículo implantadas no Brasil e no Estado do Piauí.

No capítulo 02: *Educação de Jovens e Adultos no Estado do Piauí: organização do Ensino Fundamental*, o foco se volta para a organização e oferta da EJA no Estado, considerando as mudanças ocorridas tendo como ponto de partida a Lei 5.692/71; a Lei 9.394/96 e a ampliação do ensino fundamental.

Em *Metodologia - Diante do método e do rigor científico: qual o lugar do professor e do currículo de EJA no ensino fundamental?*, capítulo 03, tecemos considerações acerca dos princípios investigativos que orientam a pesquisa, bem como a definição do campo da pesquisa, o contexto, os sujeitos investigados, os instrumentos e procedimentos de recolha, organização e análise dos dados à luz de autores como: Bardin (2009; 2011), Oliveira (2007) Pêcheux (2008), Orlandi (2012) Gill (2002), Iñiguez (2004) dentre outros.

No Capítulo 04 nomeado: *Contribuições curriculares e pedagógicas: um diálogo com os interlocutores*, apresentamos os achados da pesquisa, focando os contributos para a organização curricular e pedagógica nessa modalidade de ensino da educação básica.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o estudo, apontando sugestões que possam contribuir com o Ensino Fundamental na EJA, no que se refere à organização curricular e pedagógica. Este é o momento em que o pesquisador se coloca de forma mais

evidente no texto, quando procuramos conferir se os objetivos foram alcançados. Com efeito, esperamos colaborar com a melhoria das práticas educativas nas instituições que trabalham com ensino de pessoas jovens e adultas.

CAPÍTULO 01: COMPREENDENDO A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE MUDOU?

Muitas reformas implantadas na educação básica têm como foco o Ensino Fundamental, que, ao longo da história da educação brasileira, passou por significativas mudanças, tanto nos aspectos legais, como na oferta, público atendido, currículo e organização.

Partindo deste contexto, inicialmente faremos uma breve exposição acerca dos aspectos históricos e legais que orientaram a organização e oferta do ensino fundamental brasileiro de forma geral, seguida da reflexão sobre a ampliação do ensino fundamental, focalizando a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nosso objeto de estudo. Continuando, tecemos comentário sobre o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos no Piauí, organização curricular e pedagógica.

1.1 Ensino Fundamental na modalidade EJA: aspectos históricos e legais

Na história da educação brasileira, o final da Primeira República foi um dos períodos mais importantes com relação à oferta e à organização do ensino público elementar. Nesse período, ocorreram muitas reformas em consequência do processo de expansão da indústria e da urbanização, fato que levou o Governo Central a impulsionar a organização do ensino público elementar no Brasil.

Dentre os ordenamentos políticos legais desde o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes Bases da Educação – LDB nº. 4.024, de 20 dezembro de 1961, constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A tramitação dessa lei no Congresso Nacional perdurou cerca de treze anos, sendo tal demora atribuída à luta que naquele período foi travada entre os advogados da escola particular e os defensores da escola pública (ROMÃO, 2011).

A lei estabelecia quatro anos para a escolarização obrigatória e tinha como objetivo, proporcionar ao homem uma formação adequada ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparo para o exercício consciente da cidadania.

No que se refere ao ensino fundamental para os jovens e adultos, Moura (2003, p.44) diz:

O legislador, mesmo de forma tímida, impôs, como função do sistema educacional, a formação do cidadão incluindo a qualificação para o trabalho.

Entretanto, em relação ao ensino supletivo, não dedicou nenhum capítulo específico, como o fizeram os legisladores das leis subsequentes. [...] Quando se esperava que fosse providenciado o estudo primário, para os jovens e adultos, de forma continuada, a legislação previa a obtenção de certificados, incentivando, assim os estados a não assumirem o compromisso com a oferta de educação básica para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade obrigatória (7 a 14 anos).

A nova Lei não agradou aos estudiosos da época, dentre os quais Paulo Freire, grande lutador pela democratização e qualidade da escola pública. Conforme Moura (2003), o pensamento de Paulo Freire foi fundamental para o desenvolvimento da EJA em nosso país. Pois, a educação de adultos e o conceito que a orienta, vai se movendo na direção da Educação Popular, uma educação por assim dizer, facilitadora da compreensão do mundo e da superação do senso comum pelo conhecimento crítico de si mesmo e do mundo que o cerca.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, a educação de base para adultos e a alfabetização deveriam partir de um exame crítico da realidade dos educandos, dos problemas por eles enfrentados, partindo de suas origens para a possibilidade de superá-los.

No período de 1960 a 1970 as alterações no sentido de melhorar a educação devem ser relativizadas, visto que o número de analfabetos cresceu, considerando que as únicas medidas adotadas pelo governo se reduziram à promoção de campanhas fragmentárias e sem continuidade.

Diante desse quadro, podemos concluir que os desafios relativos à ampliação das oportunidades educacionais tornaram-se cada vez mais agudos. As soluções postas em prática encaminharam-se no sentido da exclusão de um contingente cada vez maior de pessoas da possibilidade de ter acesso à escola e sem chances de mobilização em prol da melhoria das condições de vida em geral (NORONHA, 1994, p. 238).

Desse modo, vimos que em nível governamental a preocupação com a educação é compreendida como tendenciosa a promovê-la com fins técnicos, prevalecendo o controle e a racionalização, ou seja, uma educação compensatória, apresentada como a única alternativa para solucionar o problema do atraso cultural do nosso país.

Em meio a um contexto extremamente desigual e dentro de um espírito de desenvolvimento com segurança, somente na década de 70, esboçam-se avanços mais significativos no sistema escolar brasileiro.

A promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, denominada como a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, foi um marco nesse período em nosso país. A partir dessa lei, o ensino fundamental estende a escolarização básica para oito anos, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Embora essa lei tenha se mostrado omissa no que se refere ao ensino supletivo, podemos dizer que a partir dela temos um “[...] desenho estrutural da educação do país, em todos os níveis e modalidades de ensino” (MOURA, 2007, p. 52).

A partir da Lei 5.692/71, a educação voltada para as pessoas jovens e adultas começa a configurar-se como um direito garantido, passando essa modalidade de ensino a ter maior amplitude. Assim a história da educação brasileira mostra que até a década de 70, nenhuma das reformas implantadas anteriormente deu ao ensino dedicado às pessoas jovens e adultas a amplitude necessária e que de fato atendesse às especificidades desse alunado. Quando o esperado era a oferta de um ensino que desse a possibilidade de continuidade aos estudos aos jovens e adultos, o que vimos na prática foi um verdadeiro retrocesso nas muitas propostas implantadas (MOURA, 2003).

Então, o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos passou por inúmeras denominações, dentre estas: Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização, “[...] denominações próprias das grandes campanhas de massa, por não ser considerado um direito, tanto do ponto de vista jurídico, quanto da conquista de legitimidade junto à sociedade” (MOURA, 2006b, p. 32-33).

Assim, o que vimos ao longo da história foram inúmeras denominações de ensino e sua relação com as campanhas implantadas em nosso país, cujas propostas, por serem em sua maioria, irrelevantes, pouco contribuíram para solucionar as questões que envolvem o ensino destinado ao público jovem e adulto.

Contudo, percebemos que somente a partir da Lei nº 5.692/71 a modalidade de educação de jovens e adultos ganha uma maior amplitude, visto que com essa lei tivemos as bases legais específicas do ensino Supletivo no Brasil.

Partindo das orientações dessa lei, foi criado o ensino do 1º grau obrigatório, dos 7 aos 14 anos, com duração de oito anos letivos, e pelo menos 720 horas de atividades, cabendo aos Municípios a sua promoção. O 2º grau nesse momento passa a ser compreendido como a etapa complementar ao ensino primário, com três anos de duração.

O Art. 19 da Lei 5.692/71 determinava que, para ingressar no ensino de 1º grau, era necessário o aluno ter a idade mínima de sete anos. No parágrafo primeiro, atribuía-se aos sistemas de ensino a regulação sobre a idade de ingresso de alunos no ensino de primeiro grau que por ventura fossem menores de sete anos (BRASIL, 1971).

Já o Art. 4º da Lei trata dos currículos do ensino de 1º e 2º graus, que deveriam ter um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e conforme as necessidades e

possibilidades concretas, uma parte rara atenderia às peculiaridades locais e mesmo às diferenças individuais dos alunos.

O Art. 27 da Lei 5.692/71 acrescenta que os cursos de aprendizagem deveriam ser ministrados aos alunos de 14 a 18 anos, com sentido de complementação da escolarização regular, sendo desenvolvidos ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino do 1º grau, já em nível de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Assim vimos que a lei em destaque dá uma maior visibilidade à educação destinada aos jovens e adultos, dedicando-se, no Capítulo IV, denominado “Do Ensino Supletivo”, nos artigos 24 a 28, às finalidades, abrangências, cursos e certificações.

No contexto da reforma do ensino do 1º e 2º graus, vimos que a estrutura da educação brasileira passou por mudanças, sendo que, pela primeira vez o ensino voltado para jovens e adultos, ganha capítulo específico na legislação educacional.

[...] cuja finalidade, artigo 24, compreendia o suprimento da escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria, além da garantia de estudos de atualização para os que tivessem seguido o ensino regular e retornassem à escola buscando se aperfeiçoar (MOURA, 2007, p. 53).

Em síntese, a Lei nº 5.692/71 implantou o ensino supletivo e pela primeira vez a educação voltada a esse segmento ganhou um capítulo específico no âmbito da legislação educacional. No entanto, ao estabelecer as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, a lei criou apenas uma espécie de sistema paralelo, que previa cursos e exames supletivos. Segundo Romão (2011), a lei terminou por não incluir os excluídos da escola na idade própria no sistema de ensino.

Conforme expressa a lei, aos alunos de 14 a 18 anos era ofertado o ensino supletivo por meio dos cursos de aprendizagem. Para o nível de 1º grau, a ênfase dada ao ensino mostra-se como uma complementação da escolarização regular, ficando os cursos intensivos ministrados para o nível de 2º grau, focalizados apenas na qualificação profissional dos alunos. Desse modo, podemos observar em seu Art. 24, a Lei tratando das finalidades do ensino supletivo:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

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

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

Podemos perceber que as finalidades do ensino supletivo se configuram em apenas qualificar o homem para atuar no mercado de trabalho. Como vemos, o caráter político e excludente da reforma da educação básica é bastante explícito, ficando a formação geral do homem de fora das finalidades propostas pela Lei 5.692.

No Art. 26 da referida lei, encontramos a orientação do modo como deveríamos se proceder à realização dos exames supletivos. Segundo §1º da lei, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, dava direito à certificação do ensino de 1º grau aos maiores de 18 anos e de 2º grau para os maiores de 21 anos. Estes certificados eram expedidos pelas instituições que os mantinham.

No entanto, a história nos mostra que o aumento da oferta dos cursos e exames supletivos para os jovens e adultos resultou em uma massificação de repetências, em especial nos cursos de primeiro grau, surgindo muitos cursos de qualidade duvidosa (MOURA, 2007).

Nessa mesma década, foi publicado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 699/72, cujo relator foi o conselheiro Valnir Chagas. O Parecer tinha como objetivo, propiciar uma melhor operacionalização do ensino Supletivo.

Esse parecer operacionalizava e mesmo facilitava a compreensão e orientava a execução da Lei 5.692/71. Nele são expostas a doutrina, a filosofia e as características do ensino supletivo e, na tentativa de atender aos ditames da nova lei, foram definidas no parecer, as quatro funções básicas conferidas a esse ensino: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

1. *Suplência* com a função compensatória, recuperar o tempo perdido por meio de cursos e exames, respeitando o critério de idade para efeito de certificação, 18 e 21 anos respectivamente para o ensino de primeiro e segundo grau;
2. *Suprimento* com a função de aperfeiçoamento ou atualização;
3. *Aprendizagem* voltada para a formação metódica do trabalho, desenvolvida pelas empresas ou instituições por estas criadas e mantidas;
4. *Qualificação* tendo como base obrigatória os cursos e não os exames visava à profissionalização, sem preocupar-se com a educação geral. Buscando, assim, o perfil do trabalhador, fiel ao sistema (MOURA, 2007, p. 54).

Analisando as funções básicas do ensino supletivo, a ênfase se volta para a reposição da escolaridade; visa basicamente atender a necessidades de escolarização daqueles adolescentes, jovens e adultos, como também aperfeiçoar e atualizar os sujeitos que já tinham uma formação, ou tinham parcialmente efetivada e que precisavam retornar à escola para adquiri-la.

Já a função de suprimento, refere-se relativamente ao aperfeiçoamento ou atualização do sujeito. Para o relator do Parecer, Conselheiro Valnir Chagas, a função de suprimento é conhecida “[...] e cada vez mais reclamada, sob denominações, como as de reciclagem, educação continuada, educação permanente e outras, todas muito em voga, o suprimento atende a um imperativo que se torna permanente no mundo moderno” (BRASIL, 1978, p. 41).

O suprimento é aqui entendido numa perspectiva de constante atualização nos estudos daqueles que o procuram. Ofertando cursos regulares e obrigatórios, a escola passa a atender àqueles que retornam, com uma formação, concluída ou parcialmente efetivada. Uma espécie de alternativa formativa para os jovens e adultos que a procuram com o objetivo de atualizarem-se e se aperfeiçoarem.

A função da aprendizagem é considerada segundo o Parecer nº 699/72, “[...] formação metódica no trabalho, a cargo das empresas ou instituições por estas criadas e mantidas” (BRASIL, 1978, p. 41).

A função da qualificação, segundo o parecer, visa efetivamente à profissionalização, sem, no entanto, preocupar-se com a educação geral. Essa função ganha amplitude ao nível de 1º e 2º graus, o que termina por fazer da qualificação “[...] um recurso precioso para aumentar, diversificar e, sobretudo, acelerar a formação de recursos humanos ajustados às peculiaridades das diversas regiões do país” (BRASIL, 1978, p. 41).

Assim, percebemos que o foco da reforma da educação é ainda de caráter político e mesmo excludente, objetivando a formação do homem para atender às necessidades do mercado de trabalho e não uma proposta de ensino para todo o país, onde de fato pudesse atender aos anseios da sociedade, que promovesse “[...] transformação das estruturas sociais e econômicas do país” (MOURA, 2007, p. 54).

Ainda segundo o Parecer nº 699/72, vimos que os cursos supletivos deveriam ser ministrados em nível de 1º e 2º graus, tendo duração de um a quatro anos letivos na modalidade de educação de jovens e adultos. Para frequentá-los, a exigência era a idade mínima de 14 anos completos. “Na suplência, a idade de 18 a 21 para conclusão de 1º e 2º graus, respectivamente, com direito a prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1978, p. 58).

O Parecer nº 699/72 traz em sua proposta um conjunto de considerações e organizações que buscam fazer uma análise das principais características do ensino supletivo, no que tange os aspectos de importância teórica e prática, tomando como elemento de contraste o próprio ensino regular, à medida que são comparados, ensino regular com o ensino supletivo.

A partir do Parecer nº 699/72, ficou evidenciada a diversidade entre o Ensino Regular e o Ensino Supletivo, notadamente no Currículo, pois, no Ensino Supletivo, respeitadas as funções, era permitida a formação profissional sem educação geral, o que não era permitido no Ensino Regular (MOURA, 2003, p. 52).

Para termos uma melhor visão dos pontos comuns e divergentes entre a organização do Ensino Fundamental regular, ofertado geralmente durante o dia e Ensino Fundamental Supletivo, ofertado no turno da noite, apresentamos no (QUADRO 01) as principais características do ensino supletivo e sua relação com o ensino regular, visto que ambos não são estanques (PARECER nº 699/72).

ITENS	ENSINO DE 1º. GRAU REGULAR NOTURNO E/OU SUPLETIVO	ENSINO SUPLETIVO – FUNÇÕES			
		a- Aprendizagem	b- Qualificação	c-Suplência	d-Suprimento
1-Núcleo comum	1-Obrigatório	1-Livre; admitida equivalência;	1-Prejudicado	1-Obrigatório para cursos ou exames que incluam a parte geral do currículo.	PRE JU DI CA DO
2-Parte diversificada	2-Aprovado	2-Livre	2-Livre	2-Prejudicado	
3-Mínimos Profissionais do 2º Grau	3-Obrigatório	3-Facultativa, mas recomendáveis, quando os estudos alcancem esse nível: admite-se a equivalência.	3-Facultativos (admitida, porém, equivalência).	3-Obrigatório para exames que incluam profissionalização.	
CURSOS					
Tempo total					
a) 1º grau	a) 8 a 4 anos letivos;	a)1 a 4 anos letivos;	a)Variável (mesmo se houver correspondência)	a) Livre	PRE JU DI CA DO
b) 2º grau	b) 2 a 5 anos letivos.	b) Aprovado nos planos se for o caso.	b)Variável (mesmo se houver correspondência)	b) Livre	
Duração dos períodos letivos	Prescrita na lei para os períodos regulares	Livre, aprovada nos planos.	Livre, aprovada nos planos.	Livre	Livre

FONTE: Adaptado do Parecer 699/72, CE de 1º e 2º Graus, aprovado em 6/7/72.

QUADRO 01 – QUADRO COMPARATIVO: ENSINO REGULAR X ENSINO SUPLETIVO

Considerando os aspectos elencados no quadro acima, a organização curricular destaca a diferença entre a organização do ensino fundamental supletivo e o ensino fundamental regular. Podemos perceber que no ensino regular existe a obrigatoriedade do núcleo comum para ambos. No entanto a diferença se faz sentir na duração, pois no ensino regular, o ensino de 1º. Grau é realizado em 08 (oito) anos e no supletivo em 04 (quatro).

Ao reportar-nos para o ensino supletivo, percebemos dentre as funções definidas no parecer, que a obrigatoriedade centra-se apenas na suplência, destacando-se aqui os exames que incluem tanto a parte geral quanto a profissionalização.

Daí por diante, o que se tem são as permissões (*livres e facultativas*) em processo crescente e as obrigadoriedades, escassas, o que termina por levar alguns itens à condição de prejudicados que, na visão do parecer, corresponde a uma inconveniência e à impossibilidade de ter uma previsão eficaz.

Na função de aprendizagem do ensino supletivo, ao tratar dos currículos do núcleo comum e mínimos profissionais do 2º grau, o parecer admite *equivalência* ao currículo do ensino regular, mesmo estes sendo *livres*. Conforme ressalta o parecer, há um maior estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem na educação integral, e mesmo um aceno para uma possibilidade de prosseguimento de estudos para o alunado jovem e adulto, conforme há na qualificação.

No parecer também há uma breve explanação no tocante aos cursos e sua duração, tanto para o ensino regular, quanto para o supletivo. Quanto à duração, o relator, Conselheiro Valnir Chagas, faz a seguinte colocação:

[...] há uma visível gradação descendente na ordem em que se apresentam as quatro funções, ante o princípio legal de que os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam (BRASIL, 1978, p. 43).

Prevista em lei, para o ensino regular, a duração dos cursos, deveria ser de 5.760 horas para o 1º grau e 2.200 horas para o 2º grau, num prazo respectivo de oito e dois a cinco anos letivos. Assim, o tempo total dos cursos, mostra-se na seguinte estrutura e orientação.

[...] É aprovado nos planos para os estudos que alcancem o 2º grau e variável na qualificação, ainda que nesta haja correspondência intencional com o ensino regular. [...] O tempo total, é livre na suplência, evidentemente sem dispensar planejamento, e outra vez fica em aberto no suprimento (BRASIL, 1978, p. 44).

Conforme podemos perceber, a duração dos períodos letivos era prevista em lei para o ensino regular, enquanto o supletivo era sempre livre, muito embora necessitassem de aprovação nos planos da aprendizagem e da qualificação.

Valnir Chagas acrescenta ainda que o mínimo de horas em relação à aprendizagem é obrigatoriamente aprovado nos planos, e os cursos sempre se oferecem. Já na qualificação, os mínimos de horas são livres, mas igualmente seguem a proposta de aprovação nos planos dos cursos, o que na visão do relator, significa um passo significativo quanto à suplência “[...] ao prever que os mínimos de horas são livres por não estarem sujeitos à aprovação, embora obviamente devam ser planejados” (BRASIL, 1978, p. 43).

Com base nas considerações até aqui expostas, podemos perceber de forma clara o caráter político e excludente da reforma da educação básica, isso é bastante explícito, posto que o foco das atenções fica a desejar no que se refere à formação geral do cidadão, pois poucas são as alterações que de fato fazem referência a um ensino que considere as especificidades do público jovem e adulto.

Os avanços na educação desse público nesse período ainda são lentos, no entanto, apesar de pouco considerar as especificidades e carências que envolvem o atendimento a esse segmento, a partir desse parecer e de muitas outras lutas, a Educação de Jovens e Adultos foi institucionalizada.

Diante do exposto, percebemos que a partir na Lei nº 5.692/71, do Parecer nº 699/72 e da instituição do Ensino Supletivo pelo Ministério da Educação, a escolaridade foi ampliada para a totalidade do ensino de 1º grau. Assim, o que antes parecia simplesmente combater o analfabetismo, começa, a partir da institucionalização da educação de jovens e adultos, a olhar para esse campo e ofertar um ensino com locais específicos e faixa etária definida para ingresso.

Apesar de muitas expectativas e lutas, ainda não podemos dizer que foi implantada em nível nacional uma política para atender às exigências e necessidades tanto do ensino fundamental regular como da educação para pessoas jovens e adultas.

Na década seguinte, no final de 1980, ocorre a promulgação da Constituição Federal, realizada no dia 5 de outubro de 1988, um documento que traz muitos pensamentos de diversos segmentos da sociedade brasileira. Em seu texto, a Constituição de 1988 legitima reivindicações, consagrando direitos básicos àqueles que não puderam ou não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pudemos dizer que o direito à educação para as pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade foi formalizado e, posteriormente esse direito foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

O que percebemos no período dos anos 90 em nosso país, são reformas propostas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que trouxeram profundas implicações para o sistema nacional de educação. Restrições de gastos era palavra de ordem naquele momento, tudo para estabilizar a economia do país.

Moura (2003), ao se referir a Constituição Federal de 1988, declara:

As manifestações nos diversos setores da sociedade trouxeram inúmeros avanços legais no campo da educação de jovens e adultos, consubstanciados

nos princípios estabelecidos pela nova Constituição Federal, promulgada em 1988, trazendo no seu interior algumas conquistas para a classe trabalhadora, dentre elas o direito de voto do analfabeto e a garantia da gratuidade da educação fundamental a todos que a procurarem (p. 56).

Então a nova Constituição se torna um desafio para a sociedade e o Estado. O estabelecimento da norma e muitos esforços para cumprir as metas propostas na Constituição de 1988, não foram suficientes para suprir as carências da educação, “[...] não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas voltadas para o setor” (MOURA, 2003, p. 57).

Notadamente as políticas públicas de educação escolar, em nosso país, priorizaram sempre a universalização do acesso e permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental, mas no momento em que a Constituição responsabilizou-se pela oferta universal, quando o ensino fundamental passa a ser consagrado como um direito gratuito e em qualquer idade, a mesma terminou por criar expectativas para o campo da educação de jovens e adultos.

Ao fazer referência às medidas adotadas pelo então presidente e os impactos que trouxeram para educação, em especial para a educação básica de jovens e adultos, Haddad (2007, p. 197) diz:

Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em oposição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional.

Dessa forma, as políticas destinadas à inclusão da população de jovens e adultos nos processos educativos têm ocorrido de forma fragmentária, visto que, apesar de a educação de jovens e adultos vir sendo reconhecida gradativamente como um direito para todo aquele que a desejar, as ações voltadas para esse campo mostram que os governantes não têm priorizado à educação escolarizada oferecida a esse público a devida atenção.

A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), mecanismo que reuniu os recursos destinados à educação, terminou por induzir a municipalização do ensino fundamental e a redistribuição dos encargos educacionais entre as esferas do governo, o que acabou por levantar dúvidas e suspeitas sobre o atendimento e oferta da educação. O que se viu foram ações que impediam que a matrícula do alunado jovem e adulto, fosse computada para efeito dos cálculos do fundo e investimento na educação desse público (HADDAD, 2007).

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico

do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

O efeito desse processo, segundo Haddad, foi a ampliação das responsabilidades do governo federal por programas nacionais de alfabetização, em que os quatro primeiros anos do ensino fundamental ficaram a cargo dos governos municipais, enquanto os quatro finais e todo o ensino médio ficaram sob a responsabilidade dos governos estaduais.

Moura (2003) acrescenta que as alterações propostas na nova Constituição terminaram por desobrigar o Estado de assumir maiores compromissos com a população dos jovens e adultos, pois apesar de manter a gratuidade do ensino, continuou a suprimir a obrigatoriedade no que diz respeito à oferta por parte do poder público.

No entanto, o desafio da implementação do direito das pessoas jovens e adultas a uma educação de qualidade e que de fato atendessem a seus interesses, ficou ainda distante após as diretrizes de descentralização da educação. Desse modo, sozinho ou em regime de colaboração, os três governos “[...] não vêm conseguindo cumprir com a responsabilidade de universalizar o ensino fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade” (HADDAD, 2007, p. 199).

O autor continua, dizendo que muitos são os desafios postos no campo da educação, e em especial para os jovens e adultos, e acrescenta que é de suma importância os governos pensarem em políticas públicas de continuidade nos estudos desses alunos, tanto na esfera estadual, como na municipal, caso contrário, continuaremos a provocar discontinuidades e a ampliar o retrocesso na educação.

Portanto, o processo da educação de jovens e adultos em nosso país, vem sendo reconhecido gradativamente como direito, no entanto, é imprescindível que, no momento dessa crescente institucionalização da EJA, também se proporcionem ações e políticas públicas em que os sistemas de atendimento garantam a continuidade de estudos para o público jovem e adulto.

Na Conferência de Hamburgo, especialmente o sentido da educação de adultos alargou-se para a ideia do aprender por toda a vida, como condição indispensável à vida adulta, nos processos continuados de aprendizagem, representados em espaços como a família, as relações sociais, religiosas, dentre outras que não ficam restritas tão somente à escola. Nesses espaços os sujeitos se humanizam e se formam (PAIVA, 2004).

A autora assinala ainda que metas foram estabelecidas e também foi reconhecido o direito de sujeitos integrarem a modalidade educação de adultos, conforme vinha

acontecendo, na prática educacional de muitos países do mundo, ao longo do intervalo de tempo entre as duas últimas conferências. Como percebemos, a partir dessa Conferência, a concepção de educação de adultos ganha nova referência, passando a ser compreendida como educação permanente e ou contínua.

Chegamos aos anos 90 marcados por movimentos sociais e o crescimento do analfabetismo em países do terceiro mundo, como é o caso do nosso. Nesse período houve a realização da Conferência de Educação para todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia e contou com a participação do Brasil e mais oito países-membros da Organização das Nações Unidas, resultando para nosso país, após o evento, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Moura (2003), ao se reportar para os resultados dessa Conferência, destaca que o sentido da elaboração do plano era de, em dez anos, poder organizar ações que fossem capazes de reduzir tanto o déficit de escolarização, como o percentual de analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil.

Houve também no contexto dos anos 90 a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, cujo propósito era disciplinar toda a educação escolar em nosso país.

Com a implantação da nova lei, a educação escolar passou a vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Mudanças foram ocasionadas pela nova lei, dentre estas a que trata da idade mínima para os exames supletivos com fins de certificação. Conforme a lei, a idade mínima passou de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio.

Sua promulgação sinalizou para um novo aumento da duração do ensino obrigatório no país. Assim, no Art. 1º da lei vemos a ampliação do conceito e abrangência da educação, compreendida agora como aquela que perpassa os processos formativos que podem ocorrer tanto na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino, como no trabalho, nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais e organizações da sociedade civil.

Evidencia-se que, ao longo da trajetória da educação em nosso país, a conquista do direito à educação pelos jovens e adultos, assim como a mobilização por sua implementação, foram sempre marcadas por fortes reivindicações e lutas da sociedade civil. Estas mobilizações resultaram em novas formas de atendimento, um novo olhar, um novo pensar e fazer a EJA.

Desse modo, apesar dos avanços no campo do direito, como o que foi apresentado no Art. 37, § 1º, que afirma irem os sistemas de ensino proporcionar ao educando da EJA “[...] oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, é necessário, superar o caráter de suplência que muitas vezes ainda insistem ocupar esse campo.

Assim a nova lei, dedica-se nos artigos 37 e 38 à educação de jovens e adultos:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

De acordo com o exposto, podemos dizer que o direito à educação, formalizado pela Constituição Federal de 1988 e atribuído ao Estado, o dever da oferta obrigatória, com a nova LDB, foi então reafirmado.

Um aspecto que merece destaque refere-se aos princípios que regem a nova lei, quando no Art. 2º, coloca que a lei é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Suas finalidades consistem no pleno desenvolvimento do educando, em prepará-lo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme as considerações até aqui expostas, a nova lei assegura a oferta de oportunidade escolar aos jovens e adultos que, por motivos diversos, ficaram fora da escola na idade prevista em lei. Vimos que a Educação de Jovens e Adultos está fundamentada nos ditames da LDB n. 9.394/96, em especial nos artigos 37 e 38 que lhe conferem dignidade própria com maior amplitude.

Com a Lei nº 9.394/96, há em seu texto legal o atendimento e oferta da educação para o público jovem e adulto, “[...] com características e modalidade adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola” (ARTIGO 4º, § VII). Portanto, com a nova LDB houve uma ampliação do conceito da EJA, que passa a ser compreendida como um processo que dura toda a vida e que se relaciona com a escola e outras unidades sociais.

No ano 2000, as conquistas avançam nesse campo da educação. A Câmara de Educação Básica – CEB, tendo por base o Parecer nº11/2000 e a Resolução nº 1/2000, cujo relator foi o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, aprovou em 10. 05. 2000 as Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Essas diretrizes passaram a ser o principal elemento estruturante para todos os cursos nessa modalidade de ensino em nosso país, os quais deviam obrigatoriamente considerar essas diretrizes no sentido da oferta e da organização da estrutura curricular tanto do ensino fundamental quanto do Médio.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma nova possibilidade de acesso à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontaram a Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental. As diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

A Educação de Jovens e Adultos, nesse momento, passou a ser definida como modalidade da educação básica e conseqüentemente como um direito de todo e qualquer cidadão, tendo como objetivo, a formação do homem para o exercício da sua cidadania, substituindo as funções de Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação por Reparadora, Equalizadora, Permanente e/ou Qualificadora, afastando-se daquela ideia de educação compensatória (BRASIL, 2000).

Como modalidade da educação básica, as diretrizes reforçam a ideia de que a EJA não pode desconsiderar as especificidades dos alunos que constituem o público alvo desta modalidade de ensino. Assim, todos os cursos desenvolvidos a partir dessa lei, devem considerar o que é proposto nas diretrizes, tanto na oferta, quanto na organização da estrutura curricular dos Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 2002).

Moura (2003) se posiciona sobre o assunto afirmando que é preciso propor práticas que assegurem a equidade e a diferença, onde a organização dos componentes curriculares propiciem oportunidades igualitárias de direito à educação, como também sejam valorizados os conhecimentos adquiridos por cada aluno, jovem ou adulto.

Desse modo, pode-se perceber que os objetivos assinalados acima reafirmam as decisões aprovadas em Jomtien – Tailândia, em 1990, afirmadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, atendendo a um preceito da Constituição Federal de 1988, de que toda pessoa tem direito à educação.

Moura (2003, p. 65) ao tratar da EJA como um campo de direito, faz um alerta partindo da seguinte reflexão: “[...] Não é suficiente, apenas escrever a lei, é preciso se fazer

cumprir, respeitar, adicionar a vontade política dos dirigentes, detentores do poder, o produto das articulações conscientes da população”.

O Parecer nº 11/2000, contempla em seu texto aspectos que julgamos importantes para os estudos no campo do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Dentre estes aspectos, destacamos as três funções abordadas nos dois pareceres, a fim de refletir as mudanças de nomenclatura e abordagem, constantes no Parecer nº 699/72 e no Parecer nº 11/2000: a função Suprimento/Reparadora, a função Aprendizagem/Equalizadora e a função Qualificação/Qualificadora (QUADRO 02).

PARECER FUNÇÃO	FUNÇÕES DO ENSINO SUPLETIVO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
	SUPRIMENTO	APRENDIZAGEM	QUALIFICAÇÃO
PARECER CE Nº 699/1972	Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento e atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.	Voltada para a formação metódica do trabalho, desenvolvida pelas empresas ou instituições por estas criadas e mantidas.	Baseia-se obrigatoriamente em cursos e não apenas em exames, visando a profissionalização, sem preocupar-se com a educação geral.
PARECER CNE/CEB Nº 11/2000	REPARADORA Reconhecimento do sujeito e de seu direito a educação básica independente de idade, 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.	EQUALIZADORA Responsável pelo retorno do aluno à escola; igualdade de oportunidades. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, considerando as situações específicas.	QUALIFICADORA Aponta para uma educação permanente e continuada para toda a vida. É o próprio sentido da EJA.

FONTE: Parecer nº 699/72, CE de 1º e 2º Graus, aprovado em 6/7/1972 e Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10/5/2000.
QUADRO 2 - ENSINO SUPLETIVO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNÇÕES

A função reparadora, no momento que visa ao reconhecimento do direito à educação, provoca que se pense em efetiva atuação de políticas públicas, que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, visto que é um público com especificidades socioculturais. Postas essas assertivas vimos que, na função reparadora o ponto de chegada da igualdade perante a lei torna-se “[...] um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades, [...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000, p. 4).

A função equalizadora é responsável pelo retorno do aluno à escola. Neste sentido, visa dar aos desfavorecidos em frente ao acesso e permanência na escola maiores oportunidades que os outros, e aquele que teve sustada sua formação busque restabelecê-la,

partindo de um ponto igualitário no jogo da sociedade, na qual o ponto de chegada torna-se o ponto de partida para que tenha a igualdade de oportunidades.

A função qualificadora aponta para uma educação permanente, assim, é atribuído à Educação de Jovens e Adultos o caráter de uma educação continuada e para toda a vida. Considera que a pessoa, em sua realização, não pode ser vista como um universo fechado e acabado, a função qualificadora pode ser, assim, um caminho de descoberta de uma vocação pessoal do sujeito jovem e adulto (BRASIL, 2000).

Assim, a educação passa a ser entendida dentro de um caráter ampliado, tendo, portanto a possibilidade de formar e constituir conhecimentos em todas as épocas da vida do homem, relacionando-se tanto com a escola, como também com outras instituições sociais.

Como referência legal, o Parecer CEB nº 11/2000, assinala:

Dentro desse caráter ampliado, os termos jovens e adultos indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si o conhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p. 6).

De acordo com os pareceres da Câmara de Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais assinalam a importância da educação escolar, o que remete à busca de ações com vistas à universalidade de acesso e de permanência.

Mais ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando, [...] mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo (BRASIL, 2000, p. 61).

Neste sentido, é fundamental que façamos um momento de reflexão, posto que as necessidades contemporâneas se alargaram, o que exige cada vez mais uma educação de qualidade. É preciso que as políticas públicas atuem de maneira a garantir qualidade e acessibilidade nas etapas da educação básica, pois somente quando forem dadas as condições reais de inclusão, tanto no que diz respeito à escolaridade, como na cidadania, é que teremos a superação da sombra de um passado que muitas vezes ainda se encontra em curso em muitas ações proposta no campo da EJA.

Considerando a EJA como uma “[...] categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (PARECER, 11/2000, p. 5), constitui-se um importante avanço para o atendimento desse público. Observamos que os propósitos contidos nesse documento abrigam maiores oportunidades e valorização dessa

modalidade de ensino. Assim, dentro dos seus limites, há na educação escolar, no caso da EJA, a possibilidade de almejar uma sociedade menos desigual e mais justa.

Como podemos depreender, pelo breve estudo desse aspecto legal, o Parecer constitui importante instrumento para a realização de ações no campo da EJA, sob a ótica que valoriza tanto os seus alunos, quanto seus profissionais, a quem é dedicada uma maior atenção.

No documento é enfatizada a necessidade de profissionais com formação específica e que atenda, mais ainda às exigências relativas à complexidade dessa modalidade de ensino.

A realidade, no entanto, demonstra claramente ser necessária a atuação de profissionais capacitados a formular e desenvolver ações e projetos pedagógicos que atendam às múltiplas peculiaridades dessa modalidade de educação, e que contemplem as características cognitivas e afetivas dos jovens e adultos trabalhadores que buscam, na escola, uma significação social para suas práticas, suas vivências e seus saberes, assim como a possibilidade de concretização de diferentes sonhos que, o mais das vezes, volta-se para a superação de suas adversas condições de vida (FRIGOTTO, 2002, p. 124).

Nessa perspectiva, vemos que o fenômeno da globalização e a crescente mudança tecnológica que vem marcando o século XXI e provocando alterações no que se refere às concepções relativas à Educação de Jovens e Adultos, têm colocado a educação como a chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Nestes novos tempos, os estudos mostram que a educação vem se impondo cada vez.

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. [...] isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho (BRASIL, 2000, p. 9).

Uma educação permanente, contínua na atualização de conhecimentos por toda a vida são atribuições dadas à EJA no contexto atual e que a distanciam daquele pensamento de qualificação para o trabalho, limitada à educação profissional. Vivenciamos um momento em que se considera a Educação de Jovens e Adultos como aquela que objetiva formar o homem não apenas para atender às necessidades do mercado de trabalho, mas sim, para que possa ser uma formação geral do cidadão, que considere as especificidades do público jovem e adulto e que de fato, venha atender aos anseios da sociedade e assim promover a transformação das estruturas sociais e econômicas do país.

Assim, a educação de jovens e adultos deve ser colocada como uma modalidade de ensino voltada para uma clientela específica, pois segundo os autores, “[...] é necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade” (TORRES, 2011, p.47).

Romão (2011, p. 65), ao fazer referência às exigências e avanços necessários no campo da EJA, diz que:

[...] há necessidade de avanços, tanto no sentido da ampliação da cobertura das populações ainda marginalizadas da escolarização, quanto no de qualificar, pedagogicamente, a educação popular voltada para os interesses populares. [...] Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica.

Partindo desse entendimento, vimos que muitas alterações ocorridas no ensino fundamental, conforme foi explicado nos diversos ordenamentos propostos pela legislação brasileira, foram significativas. No entanto, ainda há muito que planejar e estudar para que, com as medidas e reformas adotadas, melhorem as condições de equidade e de qualidade da educação básica.

Nesse período de reconstrução democrática, acreditamos ser imprescindível que as políticas públicas e as reformas implantadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, reconheçam as especificidades desta modalidade.

Atualmente vivemos um momento na qual a educação de jovens e adultos vem se atualizando cada vez mais, pois estamos diante de novas exigências culturais e de reconhecimento das diversidades coletivas que comportam esse público.

Diante desse novo quadro da EJA, os educadores também necessitam de uma proposta curricular que lhes oriente no sentido de programar e articular metodologias que de fato considerem as especificidades desta modalidade.

Assim, objetivando dar um maior subsídio no que diz respeito à elaboração de programas de Educação de Jovens e Adultos, ocorreu, no ano de 2001, a publicação pelo MEC da proposta de orientação curricular para o primeiro segmento da EJA.

O documento constitui-se em proposta para subsidiar Estados, Municípios e ainda organizações não governamentais na elaboração tanto de diretrizes curriculares como de programas pedagógicos na área da educação de jovens e adultos. O texto deixa claro que suas orientações também podem e devem “[...] subsidiar o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados” (RIBEIRO, 2001, p. 13).

Constitui-se, portanto, um elemento para embasar a formulação de currículos e planos de ensino a ser trabalhados pelos profissionais que atuam com o público jovem e adulto, conforme sejam suas realidades específicas.

Conforme podemos ver, a proposta de orientação curricular vem dar resposta ao que já fora estabelecido na Constituição Federal de 1988, que é o direito de todos à educação, que

necessita oportunizar a quantos a procuraram o atendimento de suas necessidades. Portanto, é imprescindível que os educadores partam em suas práticas da perspectiva do tipo de sujeito e de sociedade que querem formar. Desse modo, o currículo deve expressar princípios e objetivos da ação educativa (RIBEIRO, 2001).

De acordo com a proposta curricular, seu foco principal são as práticas educativas, sua pretensão é aperfeiçoá-las ou transformá-las. Nela, o primeiro capítulo contempla um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com destaque para as soluções e impasses pedagógicos gerados nessas práticas.

O segundo capítulo expõe alguns fundamentos que somados dão sustentação para a formulação dos objetivos gerais de uma proposta como esta, dedicada à EJA. Aqui a proposta assinala que o currículo é o lugar onde os princípios gerais devem ser sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa.

Os capítulos seguintes dedicam-se aos desdobramentos dos objetivos gerais em conteúdos e objetivos mais específicos, que se encontram organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, com destaque para os fundamentos e objetivos correspondentes de cada área, acompanhada de blocos de conteúdos e objetivos didáticos. Assim, os objetivos didáticos especificam modos de abordar os tópicos de estudo em diferentes graus de aprofundamento.

O último capítulo da proposta trata da avaliação, considerada como parte constitutiva do planejamento. Também apresenta sugestões de critérios de avaliação para certificação e encaminhamento dos jovens e adultos para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Contudo, na proposta curricular do primeiro segmento, há um instrumento subsidiador para o desenvolvimento do trabalho educativo dos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos. Acreditamos ser este um avanço para a renovação da prática pedagógica dos professores e uma sinalização para a conquista de uma educação de melhor qualidade nessa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos vem buscando no contexto atual atender às exigências culturais e pedagógicas que o momento requer. Assim, a educação básica como um todo, carece de ações educativas que conduzam a oferta de um ensino com qualidade e que atenda aos interesses e necessidades daqueles que a procuram.

Com esse pensamento e pautado nos princípios de cidadania e compromisso com a qualidade do ensino, o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2002, publicou a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da EJA.

Este segmento, assim como o primeiro necessitava de uma proposta curricular que desse subsídio às instituições, a seus profissionais, em especial aos seus professores; que desenvolvesse uma ação educativa que atendesse às especificidades dessa modalidade, de modo que pudesse orientar esses profissionais na elaboração do planejamento de ensino adequado aos seus contextos.

Assim vimos que, para o segundo segmento da EJA, a proposta foi pensada com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular tanto das secretarias estaduais e municipais como das instituições e escolas que atendem ao público de EJA.

Desse modo, para atender as suas finalidades, essa proposta é dividida em três volumes:

Volume 1: Apresenta, em duas etapas, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. Volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física (BRASIL, 2002, p. 7).

Baseadas nas orientações e organização da proposta, as secretarias estaduais e municipais têm em mãos um documento articulador para a construção de suas próprias propostas, respeitando, contudo, os seus contextos e sujeitos atendidos (BRASIL, 2002).

Na realidade da Educação de Jovens e Adultos, as ações dos projetos educativos, de direito à educação, devem partir da diversidade de sujeitos, dos saberes produzidos na cultura e no contexto em que estão inseridos.

Vimos que a Constituição de 1988 tornou a educação um direito do cidadão e um dever do estado ofertá-la. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 e outros documentos buscam garantir esse direito. O direito à educação conferido no Plano Nacional de Educação aos jovens e adultos, EJA, é contemplado com um capítulo próprio, sob a rubrica de Modalidades de Ensino. Em seu texto introdutório confere que dentre as prioridades está a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

Conforme os ditames da Lei 9.394/96, no § 1º do art. 37, cabe aos sistemas de ensino assegurar aos jovens e adultos que puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas. Como vimos, a Educação de Jovens e Adultos a partir desse entendimento passa a representar uma nova possibilidade de acesso à educação escolar.

Assim, a Resolução nº 3/2010, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 6/2010 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos

à duração dos cursos e idade mínima para ingresso; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

No art. 3º da resolução está posto, que serão mantidos os princípios, os objetivos e as Diretrizes formuladas no então Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a ampliação do alcance do disposto no artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, ao definir a idade mínima para a frequência em cursos de EJA. Com esta resolução o termo “supletivo” é substituído por EJA.

De acordo com o art. 4º da nova resolução, a duração dos cursos presenciais de EJA segue a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a ser cumpridas, independente da forma de organização curricular:

- I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;
 - II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;
 - III – para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.
- [...] será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos (BRASIL, 2010, p. 1).

Obedecido o disposto do art. 4º e como meio de promover a oferta variada para o pleno atendimento aos adolescentes jovens e adultos na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, os que se encontram com defasagem idade-série, tanto o ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário:

- I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;
- II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;
- III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares, diurno e noturno, com avaliação em processo (BRASIL, 2010, p. 2).

O atendimento na faixa de idade descrito na resolução, a oferta mais ampliada de EJA, sob a forma presencial com avaliação no processo, nos três turnos, contempla o atendimento da educação básica para múltiplas idades próprias. O aspecto referente ao atendimento da EJA de forma mais ampla no turno da noite, expande agora para os outros horários do dia, assim como acontece no ensino regular.

Essa conquista, é portanto, um ganho na cidadania daqueles que buscam o acesso ao ensino, pois muitas das vezes realizam no período noturno suas atividades e trabalho, ficando disponíveis para os estudos, os outros dois períodos do dia.

Ao longo da história da educação brasileira, evidencia-se a prioridade conferida à educação de crianças, porém, quando nos reportamos ao campo da EJA, vemos políticas equivocadas de marginalização dos serviços prestadas ao público jovem e adulto.

Diante desse quadro, o equacionamento dos baixos índices de escolarização do público jovem e adulto no Brasil, passa necessariamente, tanto pela ampliação das oportunidades educacionais, como pela busca da qualidade do ensino regular destinado à infância e à juventude.

Apesar dos muitos desencontros e de práticas reducionistas no processo de democratização da EJA, visualizamos atualmente alguns avanços nesse campo, dentre estes a prevalência de um conceito mais abrangente de alfabetização, do qual resultam esforços no sentido de assegurar aos jovens e adultos a continuidade nos estudos.

Ainda não dispomos de estatísticas confiáveis, mas, quando nos referimos ao público atendido hoje nos programas e no Ensino Fundamental de EJA, muitas pesquisas mostram ser cada vez mais heterogênea sua composição. Aspectos como idade, expectativas e comportamento são apenas alguns elementos que vêm mudando no perfil do atual contexto da educação de jovens e adultos. Já não temos somente o aluno adulto, ou aquele já inserido no mercado de trabalho, ou ainda o que vê a necessidade de ter um diploma para manter sua situação profissional.

Di Pierro (2010) faz um balanço das políticas públicas de EJA do período 2003 – 2009, considerando as importantes conquistas nessa modalidade de ensino e também, o atendimento às exigências que ainda necessitam de avanço. Desse modo, um aspecto positivo que a autora considera, corresponde à mudança da posição relativa da modalidade na política educacional, o que representa um ganho para esse campo, tanto no discurso quanto no organograma das ações propriamente ditas do governo.

Contudo, mesmo que a EJA não tenha tido um percurso linear, seja desprovida das prioridades que necessita, ocupe lugar secundário nas ações do governo, é possível reconhecer “[...] a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino Básico, com sua inclusão na política de financiamento do (FUNDEB) e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático)” (DI PIERRO, 2010, p. 29). Ademais, nessa breve incursão histórica, percebemos que a educação básica, em

especial o Ensino Fundamental, sofreu várias modificações legais que terminaram por alterar sua estrutura, sua forma de organização, oferta, público atendido e currículo.

No contexto atual, vimos que, apesar dessa modalidade de ensino atender ao público adulto, é cada vez mais crescente a presença juvenil em seus programas, e grande parte desses alunos são adolescentes excluídos da escola regular. “São jovens cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida, e trazem consigo o estigma de alunos problema” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Contudo, no âmbito das políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, ainda há muito que avançar. É necessária a implantação de uma política de EJA que permita o acesso da população escolarizável de 15 anos ou mais, que, pela escolarização, possa enfrentar os desafios de nossa sociedade, como também, venha “[...] responder às necessidades exigidas pelo novo cenário mundial, [...] impedindo, dessa forma, novos processos de exclusão social” (MOURA, 2006b, p. 30).

O grande desafio, hoje, imposto a essa modalidade de ensino reside em desenvolver um processo educativo que atenda às exigências do novo contexto social que hoje vivenciamos, ressaltando que é imprescindível que tais processos tomem como ponto de partida, as experiências, saberes e ações desse público jovem e adulto.

No item seguinte delinearemos alguns aspectos importantes sobre a ampliação do Ensino Fundamental e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Ampliação do Ensino Fundamental e a modalidade Educação de Jovens e Adultos

Refletindo o percurso histórico do ordenamento político-legal do ensino para jovens e adultos, evidenciamos que no Brasil a progressiva extensão do acesso à escola tem início ainda nos anos de 1970. Assim, a perspectiva de aumentar o número de anos de ensino obrigatório vem se consolidando historicamente em nosso país. A Lei 4.024 de 1961, já sinalizava a escolaridade de 4 anos. A Lei 5.692 estendeu para oito anos a escolaridade do ensino.

Nesse contexto de mudanças, foi promulgada, após a tramitação no Congresso Nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. A partir dessa lei, o sistema educacional brasileiro passou a ser organizado segundo dois níveis de formação: a educação básica e o ensino superior. No primeiro somam-se três etapas do percurso escolar: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O segundo é composto por duas etapas: a graduação e a pós-graduação.

Segundo a LDB/9394/96- Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Considerando as possibilidades de organização da educação básica, no Brasil foi adotada na maioria das redes de ensino a organização em série, e em importantes redes, em ciclos, como é o caso da rede pública de São Paulo-SP/1984-1985, Porto Alegre - RS e Belo Horizonte - MG/1995 e o Rio de Janeiro-RJ no ano 2000 (GONÇALVES, 2010).

De acordo com autor supramencionado, a organização em ciclos no Ensino Fundamental, tem como base a faixa etária dos alunos geralmente a de 6 a 8 anos de idade; 9 a 11 e 12 a 14. Ressalta que a adoção desse modelo de organização possui distinção com relação a organização em série. Afirma, ainda, que na organização em ciclos, as classes de alfabetização iniciam-se com a alfabetização, e as duas primeiras séries do ensino fundamental regular são tidas como uma continuação da alfabetização. Desse modo, o primeiro ciclo é composto por três anos, tempo considerado para completar o processo de alfabetização.

Assim, dentro de mesmo ciclo, os instrumentos convencionais de reprovação e repetência não se aplicam aos alunos. Ao final do ciclo, o aluno é submetido a uma avaliação para verificar as possibilidades ou não de ir para o ciclo seguinte.

A nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 sinaliza para um ensino obrigatório de nove anos, sendo seu início aos seis anos de idade, o que passou a ser meta progressiva da Educação Nacional, pela Lei nº. 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010. Dentre as metas e objetivos do plano, assinala que o ensino fundamental obrigatório deveria ser ampliado para nove anos de duração, com a incorporação da classe de alfabetização, antecipando, portanto, o ingresso obrigatório para os 6 anos de idade, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

Seguindo os ditames propostos nesse plano, em maio de 2005, a Lei nº. 11.114 tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Já a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, estabelecendo o ano de 2010 como prazo limite para sua implantação pelos sistemas de ensino em todo o país.

O Conselho Nacional de Educação, pela sua Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou o Parecer nº. 6, em 8 de junho de 2005 que estabelecia [...] “ O ensino fundamental

de nove anos, a partir dos seis anos de idade, deve ser assumido como direito público subjetivo”.

De acordo com a nova orientação, o ensino fundamental de nove anos passa então a ser dividido em dois níveis: o primeiro, denominado *anos iniciais*, que reúne os cinco primeiros anos (1º ano alfabetização, 2º ano 3º ano, 4º ano e 5º ano); o segundo, chamado de *anos finais*, correspondente aos quatro anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano). Segundo Gonçalves (2010), a utilização dos termos *ano*, em vez de *série*, e *anos iniciais* e *finais*, em lugar de 1º e 2º segmentos, é o marco que difere a nova modalidade, o chamado ensino fundamental de nove anos, da anterior, o fundamental de oito anos.

Ademais, vimos que muitos foram os pareceres e resoluções que nesse início do século XXI trouxeram alterações ao Ensino Fundamental. Concebemos serem estas conquistas uma expectativa otimista para democratização da educação em nosso país, no entanto, é preciso reconhecer, quanto ainda estamos distante de compensar o déficit social historicamente acumulado.

Tendo em vista este cenário, urge aprofundar o debate em torno da expansão da escolaridade básica, tema que tem ganho as atenções na defesa da melhoria da qualidade da educação básica. Nesse sentido, são muitos os desafios e exigências que permeiam a implementação dessa medida e que são colocadas aos sistemas de ensino em todo o país. Torna-se imprescindível, problematizar as implicações advindas de uma proposta que vise ampliar o tempo do ensino fundamental, ou seja, a ampliação do tempo de escolaridade.

A interface que emerge da proposta de ampliação do ensino fundamental revela as exigências que permeiam a implantação dessa medida tais como: reorganização do currículo, proposta pedagógica adequada, organização dos espaços físicos, aspectos financeiros, reorganização das diretrizes curriculares para a educação infantil e para o ensino fundamental, dentre outros.

O processo de democratização do ensino vem sendo colocado como elemento central em muitos discursos. Efetivamente, quase todos os estudantes entram na escola básica, mas infelizmente poucos são, ainda, os que concluem o ensino fundamental.

Hoje os jovens estão cada vez mais presentes nas escolas, simultaneamente com os alunos adultos, o que reafirma a necessidade de uma nova compreensão do trabalho curricular a ser construído e desenvolvido com o público. É pertinente que todos reflitam sobre as intencionalidades das propostas curriculares para a educação EJA, visto que se busca um currículo que considere não um produto pré-estabelecido, mas, que as práticas desenvolvidas

nessa modalidade de ensino, ressignifiquem suas experiências e criem estratégias para responder às especificidades culturais de cada grupo (OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, o que vemos no momento atual é o desejo de, além de garantir o acesso, a permanência e o sucesso do estudante em qualquer nível e modalidade de ensino, que esse novo quadro desenhado com a ampliação do ensino fundamental possa representar uma mudança de qualidade na educação do nosso país, e que esta possa atender às necessidades não somente no ensino regular diurno, mas também da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Cientes da nova alteração ocorrida, acreditamos que a extensão implantada no ensino fundamental no nosso país mostra-se como um passo significativo em direção à conquista de uma educação em que o processo de ensino e aprendizagem disponibilizará um maior tempo para que os conhecimentos necessários aos sujeitos aprendizes sejam construídos e ampliados, pois é um processo contínuo e por toda a vida.

No atual contexto social, político e econômico vimos que são cada vez maiores as exigências do mundo produtivo, fazendo-se necessário que o cidadão disponha de maiores condições para a formação e de maior democratização do ensino.

Desse modo, na presente década, a questão da ampliação do ensino fundamental fez-se realidade, tendo como base a Lei nº. 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006. A ampliação que ora se apresenta, tem como um dos aspectos mais significativos a tentativa de atender às exigências citadas acima, como também procurar aproximar-se do que nos demais países da América Latina já era realidade.

O Conselho Nacional de Educação sugere que o 1º ano do ensino fundamental seja parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Representam os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

No Capítulo 02, voltamos nossa atenção para a organização do Ensino Fundamental na modalidade EJA, no Estado do Piauí, na tentativa de suprir a insuficiência de oportunidades e diminuir o contingente de excluídos do contexto escolar.

CAPÍTULO 02 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PIAUÍ: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse capítulo, o foco se volta para a organização e oferta da EJA no Estado, considerando as mudanças preconizadas na legislação vigente. No item 2.1, a abordagem se volta para a oferta e organização, seguida dos desafios que surgem para a reorganização curricular com base nos pressupostos da ampliação do Ensino Fundamental. Nesse sentido, abordaremos importantes aspectos que envolveram o processo da legislação do ensino fundamental, para crianças, jovens e adultos a partir da Lei 5.692/71, da reforma do ensino do 1º. e 2º. graus, atualmente ensino fundamental e médio. Esse foco se justifica devido ao fato de ter sido institucionalizado o ensino para pessoas jovens e adultas, com o advento da Lei da reforma.

2.1 Ensino Fundamental na modalidade EJA: oferta e organização

A educação de pessoas jovens e adultas em nosso país foi durante muito tempo considerada como uma política compensatória. Sua história é marcada por muitas dificuldades, avanços e retrocessos. Assim, o que se presenciou nesse campo foi a existência de diversas campanhas que buscavam combater o analfabetismo sem alcançar o êxito desejado, “[...] devido à não incorporação das propostas pelos sistemas de ensino e sua inadequação às demandas específicas próprias de cada região brasileira” (MOURA, 2003, p. 146).

Segundo a autora, as políticas públicas voltadas para o atendimento do alunado jovem e adulto não foram suficientes para o sucesso e a qualidade das propostas de alfabetização desse público, levando a EJA a não ser introduzida nos sistemas de ensino nas diversas regiões do país, provocando assim recuos e pequenos avanços à medida que a legislação sofre alterações.

No caso do Piauí, a oferta da educação para o público jovem e adulto, assim como o processo de escolarização, foi tardio, quando comparado com outras regiões brasileiras, sendo o processo de institucionalização, marcado por avanços e retrocessos. O que se percebe é um reflexo do problema da educação brasileira, onde poucas são de fato as mudanças significativas para aqueles que a procuram e desejam dar continuidade ao processo de escolarização.

O processo de escolarização teve início muito tempo depois do restante do país e somente com o advento da Lei 5.692/71 veio a ser institucionalizada a EJA no Estado de modo sistemático. A partir de então vem sendo desenvolvida sofrendo avanços e retrocessos, sempre atrelados à política do Governo Federal (MOURA, 2003, p. 147).

Partindo do exposto, vimos que os avanços na educação brasileira se deram de forma desigual, e no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de uma educação continuada, em que a realidade mostra-se bastante desafiadora para todos os que compõem o campo educativo.

No caso do Piauí, antes da Lei nº 5.692/71 o Ensino Supletivo era conhecido como Curso Primário Noturno, frequentado pelo público adulto em geral; Cursos de Aprendizagem, ministrados pelas Empresas; Serviço Nacional da Indústria – SENAI e Exame de Madureza. Somente com o advento da Lei nº 5.692/71, tivemos uma reestruturação na Secretaria de Educação. Criou-se o Departamento de Educação Especial e Complementar – DECOM, cuja responsabilidade era o atendimento do público jovem e adulto (MOURA, 2003).

Segundo a autora, com os ditames para a implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, a Secretaria de Educação do Estado determinou a reformulação dos cursos noturnos até então ofertados. Assim, o que se viu, foram os cursos assumindo o caráter de suplência para os adolescentes e adultos que buscavam ensino, fato este que não se difere muito das outras regiões do país.

Moura (2003), em pesquisa desenvolvida sobre o modo como se deu a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Piauí, assinala haver duas tendências nos documentos da Secretaria de Educação, quando trata do ensino supletivo:

[...] uma primeira centrada nas oportunidades educacionais explicitadas em leis de ensino vigentes, e a segunda voltada para a oferta de vagas, abrangência e expansão, com ênfase na quantidade, não se encontrando evidências que indiquem preocupação com a qualidade dessa oferta (MOURA, 2003, p. 76).

A ressalva feita pela autora deve-se ao fato de o atendimento ao público jovem e adulto ter tido um crescimento, no entanto, não se responsabilizava pelo insucesso desse alunado, ou seja, ao aluno era atribuída “[...] a culpa por não ter concluído ou continuado o seu processo de escolarização” (MOURA, 2003, p. 77).

Assim, em meados das décadas de 70 e 80, o Parecer 699/72 serviu como base para a organização e estrutura do ensino supletivo no Piauí, desenvolvido a partir de Programas e Projetos que também seguiam os preceitos desse parecer.

O Ensino Supletivo no Estado do Piauí integra o compromisso com a educação básica de adolescentes e adultos por meio de Cursos Programas e

Projetos, fundamentados nas funções de Suplência, Suprimento, Qualificação e Aprendizagem, possibilitando aos alunos alijados do processo educativo, a formação mínima necessária ao seu desempenho pessoal e profissional (MOURA, 2003, p. 79).

Com base os estudos de Moura (2003), na função de Suplência, ofertavam-se os cursos: Programa de Educação Integrada – PEI; Projeto Esquema/3; Curso de Suplência do 1º e 2º graus em Educação Geral; Exames de Suplência do 1º e 2º graus em Educação Geral. Já na Função de Qualificação havia como oferta: Exames de Suplência Profissionalizante em nível de 1º grau; Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau.

O destaque nesse período foi o Programa de Educação Integrada – PEI, implantado no ano de 1971. Este programa contemplou todo o estado dando continuidade à alfabetização de jovens e adultos. O programa inicialmente teve convênio com o MOBREAL, mas no ano de 1972 suas responsabilidades foram transferidas para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Ancorava sua metodologia nos princípios do ensino globalizado, e sua fundamentação era baseada nos “[...] textos geradores e na experiência do aluno, atendendo àquelas pessoas que ficaram à margem da escola relugar, na faixa etária dos 15 anos e mais” (MOURA, 2003, p. 79).

Contudo, a autora faz uma importante afirmativa decorrente da implantação do PEI em nosso estado. Segunda ela, com o atendimento ao público de jovens e adultos surge a preocupação com as especificidades que envolvem esse alunado, visto que são pessoas que por motivos diversos se afastaram da escola e, não dispoendo os profissionais de uma formação que os habilitasse a trabalhar com esse público, levava-os a desenvolver suas atividades em meio a muitas dificuldades.

Atendendo na capital e no interior do estado, o curso sofreu no ano de 1984 uma nova reestruturação, passando a se chamar Programa de Educação Básica – PEB, no entanto, conservou a mesma estrutura e metodologia originais, e posteriormente foi denominado Curso de Suplência do 1º grau (MOURA, 2003).

Em 1973, foi implantado o Projeto Esquema/3, que oferecia Curso de Suplência para adolescentes e adultos, equivalentes às séries finais de Suplência do 1º grau. O curso tinha duração de dois anos e adotava a metodologia do ensino regular, com avaliação que envolvia aspectos qualitativos e quantitativos, sendo o segundo o de maior predominância (MOURA, 2003).

Quanto às séries iniciais do 1º grau, a autora nos apresenta aspectos da proposta curricular adotada pelo Projeto Esquema/3. Era recomendado para as séries iniciais do 1º grau que as escolas desenvolvessem estudos permanentes da sistemática de avaliação, como

também fizessem uma análise dos problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem dos alunos, pois, a partir dessas ações, poderia haver um reflexo positivo no desenvolvimento dos alunos.

Após cinco anos, o curso foi reformulado e adotou características mais supletivas, mas em contrapartida, não teve boa aceitação pelos alunos, resultando em um elevado índice de evasão. No início dos anos 80, novas modificações foram postas ao curso, e o Esquema/3 que passou a ser estruturado não mais em ano e sim em carga horária.

[...] sendo o mínimo de 1.160 horas distribuídas nas disciplinas que formavam o currículo: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (240 horas); História e Geografia (160 horas); Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política Brasileira – OSPB (60 horas) (MOURA, 2003, p. 82).

O que se pretendia com essa sistemática era possibilitar ao aluno a conclusão do curso em menos tempo, e, segundo Moura (2003) o aluno era promovido por meio de testes, tendo que atingir o mínimo de 60% de aproveitamento. Desse modo, cabia ao processo no processo de avaliação, “[...] valorizar os conhecimentos e as experiências do aluno em situações de aula, considerando os seus avanços qualitativos e quantitativos da aprendizagem” (p.84).

Havia nesse período o Curso de Suplência do 1º e 2º graus em Educação Geral, realizado nos Centros de Estudos Supletivos – CES. Nestes centros a formação voltava-se a adolescentes e adultos que não haviam conseguido escolarização na idade própria, possibilitando, portanto, a suplência em educação nas séries finais do 1º e 2º graus. A metodologia adotada era baseada no núcleo comum estabelecido na Lei 5.692/71, assumindo aqui, a forma mais característica da Educação Supletiva (MOURA, 2003).

Ademais, percebemos que os programas, projetos e cursos desenvolvidos pelo Departamento de Ensino Supletivo – DESU – da Secretaria Estadual de Educação até esse período não diferem daquilo que vinha sendo proposto nas outras regiões do país. Assim, as ações propostas limitam-se a suprir a escolarização de adolescentes e adultos que por motivos diversos tiveram seus estudos interrompidos.

O No caso do Piauí, surgiu em fevereiro de 1993, através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, a organização de um documento que tinha como objetivo operacionalizar de forma padronizada o ensino destinado a pessoas jovens e adultas em todo o estado do Piauí.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA, da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, no ano de 1993, implantou alterações na estrutura do Curso de Suplência

do 1º grau, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, por meio do Parecer nº. 13/93. Nesse momento foi organizado um documento que passou a determinar a Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência do 1º Grau, o que tinha como base os ditames da Lei 5.692/71, que no capítulo I, Art. 4º - capítulo IV, Art. 24º, preconizava:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos [...] O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adulto que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

Conforme o documento, se buscava na nova proposta ajustar aqueles alunos oriundos do Ensino Regular à educação formal, considerando ser esta o veículo de crescimento pessoal para o contexto político, social e cultural do país.

Na nova proposta, a estrutura do curso passou por modificações, e a duração do Curso de Suplência do 1º Grau passou a ser de cinco anos letivos, distribuídos em cinco etapas. A primeira dedicada à Alfabetização, com duração de um ano letivo e as demais equivalentes a duas séries por etapa, equivalentes às 8 (oito) séries do 1º Grau com um total de 3.942 horas/aula. Esta estrutura pode ser melhor compreendida a seguir:

O curso de Suplência de 1º Grau terá duração de 05 (cinco) anos letivos distribuídos em 05 (cinco) etapas, sendo a 1º etapa equivalente a Alfabetização e a partir da 2ª etapa equivalente a 02 (duas) séries por etapas). Cada série equivalente será trabalhada em 01 (um) semestre letivo.
 1ª ETAPA – com equivalência a Alfabetização (um ano letivo);
 2ª ETAPA – com equivalência a 1ª e 2ª séries (um ano letivo);
 3ª ETAPA – com equivalência a 3ª e 4ª séries (um ano letivo);
 4ª ETAPA – com equivalência a 5ª e 6ª séries (um ano letivo);
 5ª ETAPA – com equivalência a 7ª e 8ª séries (um ano letivo) (PIAÚÍ, 1993, p. 13).

A proposta DEJA/SEED/PI acima apresentada prevê um ano letivo completo, dedicado somente para Alfabetização, seguido de oito períodos semestrais voltados para o ensino da 1ª à 8ª séries do 1º Grau. Como se percebe, o objetivo era atender o que Lei 5.692/71 propunha, ou seja, que o ensino supletivo tinha como finalidade suprir a escolarização regular dos adolescentes e adultos que não tiveram condições de dar continuidade aos estudos e mesmo concluí-los em idade própria.

Essa nova estrutura foi implantada em 224 unidades escolares, tanto na capital, quanto no interior do estado, totalizando 196 escolas que atendiam da 1ª à 3ª etapa, equivalentes à alfabetização e às séries iniciais do 1º grau. Já as etapas 4ª e 5ª, foram implantadas em 28 escolas, equivalentes às séries finais do 1º grau (PIAÚÍ, 1993).

O documento ressalta também que nos cursos de suplência, no que se refere à organização curricular, foi escolhida a metodologia do Ensino Direto ou personalizado, onde a avaliação é realizada no processo, e o aluno, por meio do Teste Diagnóstico, pode ser agrupado ao nível inicial compatível com a sua situação de conhecimento. Acrescenta ainda que a idade para o ingresso em qualquer uma das etapas do 1º grau deveria ser 14 anos e para o 2º grau, 18 anos (PIAUI, 1993).

O currículo do Curso de Suplência do 1º Grau também orienta que as disciplinas deveriam ter Núcleo Comum (QUADRO 03).

ETAPAS/SÉRIES EQUIVALENTES	DISCIPLINAS
1ª ETAPA (Alfabetização)	- Português - Matemática
2ª ETAPA e 3ª ETAPA (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	- Português - Matemática - Ciências - Estudos Sociais - Educação Física
4ª ETAPA e 5ª ETAPA (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries)	- Português - Matemática - Ciências - História - Geografia - Educação Moral e Cívica - Organização Social e Política do Brasil - Inglês - Educação Física

FONTE: Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência de 1º Grau, Governo do Estado do Piauí SEDUC – DEJA, 1993.

QUADRO 03 - ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO DE SUPLÊNCIA

Conforme podemos observar no quadro acima, o foco na primeira etapa, equivalente à Alfabetização, centra-se na matemática e no português, ficando para a etapa seguinte estas e mais as disciplinas: Ciências, Estudos Sociais, Educação Física. Percebemos que as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil somente fariam parte dos estudos da 5ª etapa, ou seja, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

A disciplina de Educação Física seria cursada nas turmas de Ensino Regular. Já a disciplina de Inglês, seria ministrada apenas onde as condições fossem favoráveis e permitissem sua execução, contudo, caso não fosse incluída na grade curricular, deveria vir acompanhada no histórico da observação: “A disciplina Inglês foi dispensada nos termos do artigo 1º da Resolução nº 58 de 22.12.76 do CFE” (PIAUI, 1993).

Requisitos quanto à matrícula, à formação das turmas, metodologia, planejamento, avaliação, recuperação, promoção e certificação são algumas das preocupações que o documento que estrutura as normas de funcionamento do Ensino Supletivo também

contempla. O texto apresenta em seu capítulo III toda a organização administrativa, a direção, apoio administrativo, apoio técnico-pedagógico, no qual se inclui a supervisão pedagógica, a orientação educacional e ainda os multimeios, ou seja, biblioteca e laboratórios. Também traz uma orientação acerca da organização e implantação do Conselho Escolar, que tem a finalidade de promover o fortalecimento e autonomia da Escola (PIAÚÍ, 1993).

Encontramos ainda nesse documento os anexos com o Parecer do Conselho de Educação CEE nº 13/93, que aprova a estruturação do ensino supletivo; a Matriz Curricular, o Modelo do Certificado, Histórico Escolar, Transferência, Ficha Bimestral de Estatística e as Fichas de Controle de Rendimento Escolar na versão mensal e bimestral.

Evidenciamos na apreciação do Parecer do Conselho de Educação CEE nº 13/93, que aprovou a nova Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência do 1º Grau do Sistema Estadual de Educação, que buscaram não alterar as condições de atendimento do alunado, que pode continuar sua escolarização regular a partir dos 14 anos, em qualquer das etapas adotadas.

Segundo o parecer, o reajustamento justificou-se pela busca de melhorar sua sistematização, definindo melhor as características e sua operacionalização. Assim, segue a filosofia da nova proposta orientada pelo Conselho Estadual de Educação.

Após a extinção da Fundação Educar, o Programa de Educação Básica – PEB como Esquema-3, a filosofia de ação adotada foi a de fundir em programa único abrangendo da alfabetização à 8ª série em curso sistemático de Suplência de 1º Grau. [...] A organização Didático-Pedagógica prevê um ano letivo completo, só para alfabetização, seguida de oito períodos semestrais para o ensino de 1ª à 8ª Série do 1º Grau, sendo que mediante Teste Diagnóstico poderá o aluno ser agrupado ao nível inicial compatível com sua situação de conhecimento (PARECER/CEE nº 13/93, p. 27).

Ainda que de forma tímida, podemos perceber que a partir do documento que traz a Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência do 1º Grau, as ações propostas para a Educação dos Jovens e Adultos em nosso Estado foram de grande relevância, no momento que a Alfabetização ganha espaço no currículo, à qual é dedicado todo um ano para as aprendizagens dos conteúdos de Português e Matemática.

Assim, compreendemos que foi ampliado o tempo dedicado para as aprendizagens de leitura e escrita e o cálculo, o que configura ser um avanço para o atendimento do aluno jovem e adulto.

No ano de 1999 foi organizada e publicada a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o primeiro segmento do ensino fundamental. O documento foi elaborado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, da Secretaria

Estadual de Educação do Estado do Piauí. Referendada pelos princípios da proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental, ela segue as orientações do documento da Ação Educativa/MEC, cujo objeto a ser contemplado em suas ações são as referentes à Alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos.

[...] Consiste em um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino a serem desenvolvidos pelos educadores de adultos, conforme suas realidades específicas. [...] contempla a alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos, com conteúdo correspondente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. [...] à qual se fazem acréscimos e adaptações para atender às especificidades locais, à estrutura e às normas de funcionamento das escolas da rede estadual de ensino, dedicadas à educação de jovens e adultos (PIAUI, 1999, p. 6-7).

O documento dessa nova proposta contempla uma breve apresentação, uma introdução que esclarece as justificativas e a contextualização de sua adoção, como também dedica um tópico para tratar sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil e no Piauí.

Outro tópico contemplado na proposta refere-se aos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. Nesse item são apresentadas as concepções e práticas educativas pelas quais historicamente a trajetória da EJA se desenvolveu: um caminho permeado por princípios aliados ao processo de alfabetização visto como instrumento emancipador e de transformação do educando, e outro caminho caracterizado por práticas sistematizadoras de uma educação voltada para o processo de transmissão de conhecimentos, destinados a suprir a escolarização daqueles que não frequentaram a escola na idade própria.

Destacam-se ainda nesse tópico, três aspectos conceituais, os quais, segundo os elaboradores da proposta, constituem os princípios básicos de uma educação transformadora. Assim, o primeiro aspecto conceitual refere-se ao diálogo, ou seja, ao ensino dialógico como ponto de partida para a construção do conhecimento, o segundo aspecto trata da leitura e a escrita como instrumentos básicos para a construção da cidadania.

A ação e o ensino dialógico são aqui embasados no pensamento de Paulo Freire, que considera que o aprendizado deve ser orientado para estes educandos, de modo que percebam o significado traduzido em suas vivências, no dia-a-dia.

[...] o ensino dialógico é aquele desenvolvido através da troca de conhecimentos entre educador e educandos. [...] Para tal atitude pedagógica por parte do educador, torna-se necessária à compreensão da educação como processo de emancipação do homem, do educando como sujeito ativo, capaz de descobrir-se como parte da sociedade e nela atuar de forma transformadora (PIAUI, 1999, p. 15).

Aspectos como o citado merecem de fato ser considerados no processo de ensino e nas práticas dos educadores para que o alunado jovem e adulto possa construir novos conhecimentos, levando-o a atuar e interpretar a realidade em que vive, ou seja, o processo de ensino deve ser desenvolvido em um contexto de interação social e de trocas de conhecimento entre educador e educandos.

O terceiro e último aspecto conceitual destacado na proposta, aborda a questão da aprendizagem escolar como elemento articulador da valorização da autoestima. Segundo a proposta “[...] O valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos transcende em muito a mera aquisição de conhecimentos e conquistas intelectuais” (PIAUÍ, 1999, p. 19).

Na proposta curricular para o primeiro segmento da EJA são apresentados os dez objetivos a ser alcançados pelo alunado jovem e adulto e ainda as áreas de estudo a ser contempladas em cada etapa. Segundo a proposta, estas áreas foram definidas de acordo com ditames legais da LDB 9.394/96, que define as diretrizes da educação nacional como nos Parâmetros Curriculares para a EJA 1º segmento (PIAUÍ, 1999, p. 22).

Nela, encontram-se ainda os conteúdos básicos e as orientações metodológicas que subsidiam os professores para a elaboração do plano curricular dos cursos de caráter supletivo, com indicações práticas que buscavam descrever tanto os conteúdos como as ações didáticas a ser trabalhadas em cada etapa da EJA.

De acordo com o documento, a proposta se mostra como um instrumento importante para a escola de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os professores poderiam nela ter uma orientação para o desenvolvimento do trabalho educativo, ou seja, da prática pedagógica, de modo a melhorar a qualidade do ensino, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental (PIAUÍ, 1999).

De acordo com a proposta de 1999, na estrutura da EJA do Piauí, o 1º Segmento do Ensino Fundamental estava organizado em três etapas de escolarização, a saber: 1ª ETAPA – correspondente à Alfabetização, com duração de um ano letivo, a 2ª ETAPA – equivalente à 1ª e 2ª séries, com duração de um ano letivo e a 3ª ETAPA - equivalente à 3ª e 4ª séries, um ano letivo de duração.

A proposta ao tratar da 1ª etapa, que corresponde à alfabetização, ressalta que os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática tinham como objetivo o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo, pois com o domínio dessas habilidades o pressuposto que orienta a Proposta Curricular para a EJA baseia-se na maior facilidade que o aluno jovem e o adulto poderiam ter em aprender os demais conteúdos das outras áreas do conhecimento (PIAUÍ, 1999).

Contudo, deveriam fazer parte dos estudos da 2ª e 3ª etapas, que correspondem às quatro primeiras séries do ensino fundamental, as disciplinas além dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, os conteúdos de História, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso, que deveriam ser propostos em níveis apropriados à capacidade de entendimento dos jovens e adultos (PIAÚÍ, 1999).

No estudo dos conteúdos curriculares das três etapas, deveriam ser inseridos os temas ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Contudo, esses temas deveriam partir das “[...] oportunidades surgidas nos assuntos planejados para as aulas, empregando-se a abordagem da transversalidade” (PIAÚÍ, 1999).

Ademais, conforme vimos na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos 1º Segmento do Ensino Fundamental, foi mantida sua estrutura anterior, pois em ambas, a de 1993 e de 1999, o ensino dispunha de cinco anos letivos, sendo um ano dedicado à alfabetização.

A adoção de um ano para a alfabetização justifica-se pelo pressuposto de que, sem o domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo, o aluno não aprenderá com eficiência os demais conteúdos referentes às outras áreas do conhecimento.

A complexidade da vida moderna exige que tenhamos conhecimentos que vão além do conhecimento dos números, é necessário reconhecer que o significado desses números é a base para a aprendizagem de muitos outros conceitos matemáticos e do cálculo. Não menos importante que esses conhecimentos, é o desenvolvimento da leitura e escrita, visto que são processos que exigem a compreensão e o domínio dos mecanismos que a compõem, seu aprendizado é fundamental para a plena participação social do homem na sociedade.

Na educação de jovens e adultos, os objetivos da área de Língua Portuguesa estão prioritariamente voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e o aprendizado da leitura e da escrita. Isso os alunos aprenderão falando, ouvindo, lendo e escrevendo, ou seja, exercitando esses procedimentos (RIBEIRO, 2001, p. 59).

Na Proposta Curricular para o 1º Segmento do ensino fundamental, os objetivos propostos gerais são desdobrados em conteúdos e objetivos mais específicos, sendo, portanto, organizados em três áreas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, como também algumas indicações metodológicas e aportes teóricos das teorias sobre ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos (RIBEIRO, 2001, p. 15).

Considerando que o processo de iniciação de jovens e adultos trabalhadores no mundo da leitura e da escrita contribui para aprimorar sua formação como cidadão, a área de Estudos da Sociedade e da Natureza proposta na orientação nacional para o primeiro

segmento sofre alteração no formato da proposta DEJA/SEED/PI. Assim, diferencia-se no momento que desdobra esta área em: Iniciação ao Estudo das Ciências Humanas e Sociais e Iniciação ao Estudo das Ciências Naturais.

Estabelecidas as áreas de estudo, a proposta elenca para cada uma das áreas: a caracterização, os objetivos, os blocos de conteúdos, os objetivos específicos, bem como indicações metodológicas e as orientações didáticas sobre o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem.

Ao se reportar para a organização curricular, observa-se que a proposta DEJA/SEED/PI sofre alterações no momento da distribuição dos conteúdos nas três etapas. Desse modo ficou delineado: História e Geografia passam a integrar o currículo, substituindo assim, a disciplina de Estudos Sociais, Arte e Ensino Religioso são incorporados como disciplinas a partir da segunda etapa, já os estudos dos Temas Transversais foram incorporados para todas as etapas.

No entanto, observa-se que os estudos de Educação Física não foram mencionados na proposta, o documento não faz nenhuma referência, o que demonstra ser uma mudança, visto que em sua proposta de reforma da estrutura e normas do funcionamento do Curso de Suplência do 1º Grau do Sistema Estadual de Ensino Supletivo no ano de 1993, Educação Física está fazendo parte das disciplinas do núcleo comum, tanto na 2ª e 3ª etapas, quanto na 4ª e 5ª etapas.

De acordo com o documento, os alunos não beneficiados pela Lei nº 7.692/88, que trata sobre a oferta da Educação Física em todos os graus de ensino, deveriam buscar esta disciplina, nas turmas do então ensino regular (PIAÚÍ, 1993).

Buscando uma melhor compreensão e visão do modo como estava estruturada a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos 1º Segmento do Ensino Fundamental no ano de 1999, organizamos no quadro a seguir os itens referentes às etapas/séries, seguidas das disciplinas propostas pelo novo formato da EJA no estado do Piauí.

Ressaltamos que a inclusão de questões sociais no currículo escolar é apresentada, com os estudos dos Temas Transversais, que foram adotados como conteúdo curricular, tanto no ensino fundamental regular quanto na modalidade de educação de jovens e adultos. A inclusão dessa disciplina expressa o propósito de “[...] desenvolver na sua clientela as capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (PIAÚÍ, 1999, p. 184).

ETAPAS/SÉRIES CORRESPONDENTES	DISCIPLINAS
1ª ETAPA (Alfabetização)	- Língua Portuguesa - Matemática - Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual).
2ª e 3ª ETAPAS (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	- Língua Portuguesa - Matemática - História - Geografia - Ciências - Artes - Ensino Religioso - Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual).

FONTE: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 1º Segmento do Ensino Fundamental - Teresina: 1999.

QUADRO 4 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Os conteúdos curriculares propostos para o 1º segmento do ensino fundamental estão organizados nas três etapas de escolarização, assim definidas: na 1ª etapa: correspondente à alfabetização – são desenvolvidos de forma intensiva os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática; na 2ª e 3ª etapas: equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, são estudados além dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, os conteúdos de História, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso.

Destacamos que nas três etapas deveriam ser incorporados no estudo dos conteúdos curriculares os temas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, e todos deveriam ser trabalhados utilizando oportunidades surgidas no momento das aulas, empregando-se a abordagem da transversalidade.

Consideramos que a organização dessa proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos mostrou-se como um avanço para as ações desenvolvidas com esse público no estado do Piauí. Esta iniciativa constitui-se um instrumento norteador para a renovação da prática pedagógica dos professores, assim como um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino a ser desenvolvidos pelos educadores de adultos.

Seguindo a trajetória de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Piauí, no ano 2000 foi publicada a Estrutura e Organização Didático – Pedagógica do Curso de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – Aceleração I e II. Publicada pela SEDUC, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), foi republicada no ano de 2003 pela Unidade de Educação de Jovens e Adultos (UEJA).

A Aceleração da Aprendizagem de Jovens e Adultos, segundo a nova estrutura, consiste em “[...] um sistema de etapas contínuas destinadas àqueles que não frequentaram a escola em idade própria e aos que por ela passaram, mas foram excluídos antes de se

alfabetizarem”. O novo formato orienta-se basicamente para o segmento da população de 15 anos e mais e visava possibilitar a correção do fluxo escolar, favorecendo ao aluno, acesso, reingresso, permanência e êxito no sistema educacional do Estado.

A Secretaria da Educação em sua proposição respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no capítulo referente à Educação Básica, Artigo 24, inciso V, alínea b que possibilita a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, Artigo 37 inciso 1º e 2º e o Artigo 38 que trata da EJA (PIAUÍ, 2000, p. 8).

Seguindo a nova proposta toda a fundamentação legal, o curso de Educação Fundamental de Jovens e Adultos Aceleração I e II, adota a estrutura de 4 (quatro) etapas, sendo que cada etapa corresponde a 1 (um) ano letivo. O que se observa é uma diferença com relação à organização anterior da EJA.

Como podemos perceber, no intervalo de apenas um ano, tivemos uma significativa mudança, visto que o ensino no ano anterior era ofertado em 5 (cinco) etapas, sendo um ano dedicado para a alfabetização. A alfabetização foi suprimida, ficando agora o Ensino Fundamental composto por quatro etapas divididas em dois blocos: Aceleração I e Aceleração II.

Quanto à organização didático – pedagógica e curricular, organizamos no quadro abaixo uma síntese da forma como se encontrava o curso a partir da nova proposta de estruturação e organização do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos no Piauí.

	ETAPAS E DURAÇÃO DO CURSO	CORRESPONDÊNCIA COM O ENSINO REGULAR DIURNO	TEMPO DE DURAÇÃO DE CADA SEGMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL (Jovens e Adultos)	ETAPA – 1 (1 ano)	1ª e 2ª séries 3ª e 4ª séries	- 1º Segmento 2 (dois) anos	- Língua Portuguesa; Matemática
	ETAPA - 2 (1 ano)			- Estudos da Sociedade e Natureza; - Iniciação ao Estudo das Ciências Humanas e Sociais; - Iniciação ao Estudo das Ciências Naturais. - Arte e - Ensino Religioso
	ETAPA – 3 (1 ano) ETAPA - 4 (1 ano)	5ª e 6ª séries 7ª e 8ª séries	- 2º Segmento 2 (dois) anos	- Língua Portuguesa - Matemática - História - Geografia - Ciências Naturais - Arte - Ensino Religioso Língua Estrangeira

FONTE: Estrutura e Organização do Curso de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, Aceleração I e II, Teresina/2000.

QUADRO 05 - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL-1º. E 2º. SEGMENTOS

Conforme podemos observar, no processo de aceleração do ensino equivalente ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, a estrutura e o funcionamento da mesma terá duração média de 4 (quatro) anos, tendo correspondência com as séries do ensino regular.

Quanto aos componentes curriculares, correspondente ao 1º segmento, houve algumas alterações, pois saem as disciplinas de História e Geografia e passam a fazer parte do currículo a área de Iniciação ao Estudo das Ciências Humanas e Sociais, assim como a altera-se a disciplina de Ciência, que passa a ser agora correspondida pela área de Iniciação ao Estudo das Ciências Naturais.

Já com relação aos componentes curriculares para o Segundo segmento, segue a composição da Base Nacional Comum, definida pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, que passaram a incluir nesse segmento a Língua Estrangeira. Em contrapartida, a Educação Física ficou de fora, a liberação de sua prática pelos alunos, é facultativa aos cursos noturno de acordo com o Art. 26 inciso 3, da Lei nº 9.394/96.

De acordo com o Parecer CEE/PI nº 022/2000 do Conselho Estadual de Educação – CEE, a proposta de estrutura e o funcionamento da aceleração da aprendizagem caracteriza-se como uma ação específica, sendo destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em nível fundamental. Aqui o centro das discussões refere-se ao atendimento de jovens e adultos que se encontram em defasagem em relação à idade/série. Ressalta ainda a importância da necessidade de ênfase na metodologia e na seleção e organização dos conteúdos, para que o programa viesse surtir o efeito desejado.

[...] é na metodologia, no trabalho pedagógico, no tratamento adequado dos componentes curriculares que devem ser introduzidas as grandes modificações, além da valorização das experiências anteriores e da consideração do nível de aprendizagem em que cada aluno se encontra. [...] Ao contrário de empobrecimento, o currículo das classes de aceleração deve ser enriquecido, em função da experiência vivida de sua clientela. Se esta já esta defasada, maior necessidade existe de compensar o atraso e satisfazer as carências que esse atraso deve ter causado (PARECER/CEE/PI nº 022/2000).

Tempos mais flexíveis, com objetivos de ensino e aprendizagem, podendo ser definidos com maior duração no processo, currículo enriquecido em função das experiências dos alunos, são as justificativas para adoção do novo formato. Agora não se dispõe mais de um ano para as aprendizagens de leitura, escrita e cálculo outrora incluídos, com uma primeira etapa dedicada à alfabetização. A esse respeito, considerações sobre as etapas da EJA estão delineadas com o seguinte embasamento:

Abrange o processo de alfabetização em sentido amplo, equivalendo o 1º segmento do Ensino Fundamental (as quatro primeiras séries) e o processo de conclusão das quatro últimas séries correspondente ao 2º segmento, possibilitando o prosseguimento de estudos no sistema regular de ensino. O ingresso dos jovens e adultos ocorrerá em qualquer período do ano letivo e sem a obrigatoriedade de certificação em níveis anteriores, ingressando mediante a aplicação do teste diagnóstico pela escola. A idade mínima para ingresso é de 15 anos (PIAÚÍ, 2000, p. 9).

Diante dessas colocações, a Aceleração da Aprendizagem adota a valorização da diversidade cultural presente na comunidade. A meta da proposta é contribuir para uma educação permanente, podendo contribuir com os alunos que ficaram em defasagem em relação idade/série, objetivando sua participação ativa e consciente na sociedade.

O processo de alfabetização nesse momento é visto num sentido amplo, abrangendo todo o primeiro segmento do ensino fundamental, mas não é mais dedicado todo um ano para as aprendizagens de leitura, escrita e cálculo. Acreditamos que a opção por retirar essa etapa terminou por negar a esse público o direito de dispor de um maior tempo para adquirir as habilidades necessárias para prosseguir nas etapas seguintes.

Como sabemos, a apropriação da escrita e da leitura é atualmente uma exigência cada vez maior em nossa sociedade, onde não basta apenas saber ler, é necessário saber utilizar a leitura e a escrita de modo que responda às exigências dessa sociedade.

No novo panorama da EJA, existiram mudanças implantadas pelo Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Neste cenário de transformação, o sistema passou a seguir a regulamentação das Resoluções CEE/PI nº 139/2005, que foi alterada pela Resolução CEE/PI nº 193/2007, que trata da oferta de ensino nessa modalidade e ainda pela Resolução CEE/PI nº 178/2010, documento que regulamenta a matrícula nas diferentes modalidades do Sistema Estadual de Ensino em nosso estado, dentre eles também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2010, o Conselho Estadual de Educação do Piauí aprovou o Parecer nº 386/2010. Nesse documento encontram-se aspectos referentes à renovação de credenciamento das escolas da rede de ensino de todo o estado, incluindo as que atuam na oferta de ensino de EJA, seguindo como referência a lista básica de unidades escolares em funcionamento naquele ano, e a Proposta Pedagógica Curricular e a Norma Regimental Básica, estabelecida no referido parecer.

Conforme podemos observar no Parecer CEE 386/2010 e também na Resolução CEE 378/2010, novas alterações foram postas para as escolas da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Mudanças na organização e estrutura do ensino fundamental de todas as modalidades de

ensino, incluindo a EJA foram implantadas. Segundo os documentos, a partir do ano de 2011, todas as escolas deveriam reestruturar sua matriz curricular. Para a modalidade de jovens e adultos, a matriz curricular deveria seguir as referências definidas pelo Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENNSEJA).

Na estrutura atual, podemos observar que, conforme orienta a Unidade de Educação de Jovens e Adultos (UEJA), da Secretaria Estadual de Educação, a composição desta modalidade de ensino, a partir do ano de 2011, passaria de quatro para cinco Etapas, com um ano dedicado à alfabetização, primeira etapa, e as demais, com um ano de duração, equivalendo ao Ensino Fundamental de nove anos.

Essa estrutura é diferente da proposta no ano 2000 e mantida até 2010, pois em sua composição havia quatro etapas, sem a adoção de um ano dedicado à alfabetização, que era desenvolvida com sentido amplo, ou seja, as aprendizagens de leitura, escrita e cálculo eram requisitos do primeiro segmento.

Evidencia-se que a nova proposta é uma retrospectiva daquela implantada em 1993 pela Secretaria Estadual de Educação em nosso estado. No momento atual, ampliam-se as etapas, incluindo um ano para a alfabetização, no Primeiro Segmento, que passa a dispor da disciplina de Educação Física, ofertada no mesmo turno o qual o aluno estuda.

A seguir apresentamos a atual estrutura curricular da EJA Presencial, tanto no primeiro, como no segundo segmento do ensino fundamental.

ÁREA/DISCIPLINA		TEMAS TRANSVERSAIS	I SEGMENTO					
			ETAPA I		ETAPA II		TAPA III	
			POLIVALÊNCIA		POLIVALÊNCIA		POLIVALÊNCIA	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	TRABALHO E CONSUMO ÉTICA SAÚDE MEIO AMBIENTE ORIENTAÇÃO SEXUAL PLURALIDADE CULTURAL	05	200	05	200	05	200
	MATEMÁTICA		04	160	04	160	04	160
	CIÊNCIAS NATURAIS		04	160	04	160	04	160
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		04	160	04	160	04	160
	ARTE		01	40	01	40	01	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA		01	40	01	40	01	40
	ENSINO RELIGIOSO		01	40	01	40	01	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			20	800	20	800	20	800

FONTE: SEDUC/2013

QUADRO 06 - MATRIZ CURRICULAR DA EJA PRESENCIAL – ENSINO FUNDAMENTAL SEGMENTO I

De acordo com o quadro, a nova estrutura da EJA presencial encontra-se organizada em três etapas, com duração de um ano e com o retorno na primeira etapa da alfabetização. Desse modo, há na etapa correspondente ao 1º ano do ensino fundamental a alfabetização, ofertada em qualquer turno, para atender a todos que desejarem. A segunda etapa é formada pelo 2º e o 3º ano, e a terceira etapa corresponde ao 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Em todas as etapas do 1º segmento serão estudados além de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, os conteúdos de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. A proposta dispõe nesse segmento do estudo dos conteúdos dos temas Trabalho e consumo, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (QUADRO 07).

ÁREA/DISCIPLINA		TEMAS TRANSVERSAIS	II SEGMENTO			
			ETAPA IV		ETAPA V	
			ÁREAS		ÁREAS	
			CHS	CHA	CHS	CHA
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	TRABALHO E	05	200	05	200
	MATEMÁTICA	CONSUMO	05	200	05	200
	CIÊNCIAS NATURAIS	ÉTICA	04	160	04	160
	HISTÓRIA	SAÚDE	02	80	02	80
	GEOGRAFIA	MEIO AMBIENTE	02	80	02	80
	ARTE	ORIENTAÇÃO	01	40	01	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	SEXUAL	01	40	01	40
	ENSINO RELIGIOSO	PLURALIDADE CULTURAL	02	80	02	80
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA					
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			24	960	24	960

FONTE: SEDUC/2013

QUADRO 07 - MATRIZ CURRICULAR DA EJA PRESENCIAL – ENSINO FUNDAMENTAL SEGMENTO II

Tomando como referência os quadros acima, observamos diferenças na nova estrutura quando relacionamos com a estrutura implantada no ano 2000 e que se manteve até o ano de 2010. Naquele momento, o primeiro segmento trabalhava com uma concepção de alfabetização com sentido amplo, podendo ser desenvolvida em todo o processo do segmento. Essa assertiva retirou um ano de dedicação à alfabetização, o que na atual estrutura foi retomado, pois novamente a alfabetização está fazendo parte desse segmento, com a dedicação de um ano para as aprendizagens dos conteúdos.

A nova matriz curricular é um avanço para o primeiro segmento da EJA, visto que na estrutura organizada no ano 2000, a alfabetização não dispunha de um ano para trabalhar com os alunos os conteúdos referentes às habilidades de leitura, escrita e cálculo. No novo formato

amplia-se um ano para o desenvolvimento que buscam contribuir para a aquisição do domínio dessas e de outras habilidades, já que o educando poderá aprender com mais eficiência os demais conteúdos referentes às outras áreas do conhecimento.

Com relação à 1ª Etapa, que corresponde à alfabetização, além dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, também são inseridos o estudo das disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. A inclusão desses conteúdos ainda na alfabetização é um avanço, visto que na proposta de 1993, havia nessa etapa somente os conteúdos de Português e Matemática, já na organização de 2000, não mais é mantido um ano dedicado à alfabetização, ao trabalho desses conteúdos não reservado um tempo maior.

Já com a ampliação ocorrida no primeiro segmento da EJA, a alfabetização agora ganha todo um ano para o desenvolvimento dos conteúdos, o que configura uma oportunidade para os jovens e adultos adquirirem as habilidades de leitura e escrita em maior espaço de tempo.

O processo de alfabetização nesse momento é visto num sentido onde o tempo dedicado à aquisição é ampliado, o que configura a reafirmação do direito do público jovem e adulto de dispor de um maior tempo para adquirir as habilidades necessárias para prosseguir nas etapas seguintes. Como já afirmamos, a apropriação da escrita e da leitura é atualmente uma exigência cada vez maior em nossa sociedade, onde não basta apenas saber ler, é necessário saber utilizar a leitura e a escrita de modo que responda às exigências dessa sociedade.

Ademais, é esperado que as alterações propostas na nova matriz curricular possam provocar também uma nova organização de currículos e planos de ensino que orientem os educadores a desenvolver suas práticas, para que possam atender às necessidades e objetivos específicos de seus programas, adequando-os às necessidades e interesses dos jovens e adultos.

Novos rumos estão desenhados para o campo do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos em nosso estado. De acordo com a equipe gestora da UEJA, uma nova proposta curricular está em processo de implantação pelo sistema de ensino nas unidades que atendem à EJA. O referido documento, na busca de qualificar as aprendizagens do público jovem e adulto, aponta uma estrutura curricular com cinco etapas, dispondo de um ano para a alfabetização. A nova proposta encontra-se em fase de ajustes e correções, para em seguida ser publicada e divulgada para toda a rede de escolas que ofertam a EJA.

Ainda de acordo com as informações prestadas pela equipe gestora da UEJA, para o atendimento à nova proposta curricular, foi iniciada a formação de profissionais alfabetizadores e de demais educadores que atuam nessa modalidade de ensino.

Em contato com a equipe gestora da Secretaria de Educação do Estado, por meio da Unidade de Educação de Jovens e Adultos (UEJA), o currículo do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos sofrerá alterações. De acordo com as informações prestadas pela técnica que trabalha nessa unidade, no novo formato está em voga a seguinte organização (QUADRO 08).

ETAPA	EIXOS	TEMAS	ÁREA DO CONHECIMENTO
ETAPA I 1º ANO (alfabetização)	CONHECIMENTO E SABER	AS LINGUAGENS E SUAS UTILIZAÇÕES	LÍNGUA PORTUGUES (Alfabetização)
		ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	ARTE
		AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	MATEMÁTICA
		DIREITOS E DEVERES HUMANOS E SOCIAIS	ESTUDO DA SOCIEDADE E DA NATUREZA (Geografia, História e Ciências Naturais).
		CONHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA	ENSINO RELIGIOSO
ETAPA II 2º E 3º ANO	EDUCAÇÃO, TRABALHO E TECNOLOGIA.	AS LINGUAGENS E SUAS UTILIZAÇÕES	EDUCAÇÃO FÍSICA
		APLICABILIDADE MATEMÁTICA NO COTIDIANO	LÍNGUA PORTUGUES
		AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	ARTE
		DIREITOS E DEVERES HUMANOS E SOCIAIS	MATEMÁTICA
		CONHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA	ESTUDO DA SOCIEDADE E DA NATUREZA (Geografia, História e Ciências Naturais).
ETAPA III 4º E 5º ANO	CONHECIMENTO E SAÚDE	AS LINGUAGENS E SUAS UTILIZAÇÕES	ENSINO RELIGIOSO
		APLICABILIDADE MATEMÁTICA NO COTIDIANO	EDUCAÇÃO FÍSICA
		AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	LÍNGUA PORTUGUES
		DIREITOS E DEVERES HUMANOS E SOCIAIS	ARTE
		CONHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA	MATEMÁTICA
ETAPA IV 6º E 7º ANO	GLOBALIZAÇÃO E ECONOMIA	AS LINGUAGENS E SUAS UTILIZAÇÕES	ESTUDO DA SOCIEDADE E DA NATUREZA (Geografia, História e Ciências Naturais).
		APLICABILIDADE MATEMÁTICA NO COTIDIANO	ENSINO RELIGIOSO
		AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	EDUCAÇÃO FÍSICA
		DIREITOS E DEVERES HUMANOS E SOCIAIS	LÍNGUA PORTUGUES
		CONHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA	ARTE
ETAPA V 8º E 9º ANO	MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE	AS LINGUAGENS E SUAS UTILIZAÇÕES	LÍNGUA INGLESA
		APLICABILIDADE MATEMÁTICA NO COTIDIANO	MATEMÁTICA
		AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	GEOGRAFIA
		DIREITOS E DEVERES HUMANOS E SOCIAIS	HISTÓRIA
		CONHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA	CIÊNCIAS
			ENSINO RELIGIOSO
			EDUCAÇÃO FÍSICA

FONTE: SEDUC/2013

QUADRO 08 - MATRIZ CURRICULAR DA EJA PRESENCIAL – ENSINO FUNDAMENTAL - SEGMENTOS I e II

A proposta encontra-se ainda em processo de construção, mas segundo a equipe gestora da UEJA, as escolas já foram orientadas como poderão proceder com as matrículas, oferta, chamamento e orientação dos planos de ensino que os professores devem construir seguindo as orientações desse documento.

Como podemos perceber, a nova matriz curricular estrutura o ensino fundamental da EJA e contempla cinco Etapas, tendo um ano dedicado à alfabetização. Os eixos temáticos são trabalhados em todas as etapas abordando conteúdos referentes a Educação e Saber; Conhecimento, Trabalho e Tecnologia; Conhecimento e Saúde; Globalização e Economia e Meio Ambiente e Sociedade, sempre agrupando os temas com as áreas do conhecimento de cada etapa.

A primeira etapa compreende o processo de alfabetização e letramento que antecede a primeira série. De acordo com a equipe técnica da UEJA, essa ampliação, com o ingresso da alfabetização na 1ª etapa, busca contribuir para que os alunos venham adquirir as habilidades necessárias já que muitos ainda não dispõem delas, ou são muito elementares quando ingressam no primeiro segmento da EJA. Neste ponto tomamos como referência as deficiências de muitos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado, que não têm alcançado as metas de reduzir as taxas de analfabetismo em todo o país. Em 2008 os dados do PNAD demonstram que os indicadores de escolarização e regressão do analfabetismo de jovens, adultos e idosos se mantiveram em ritmo lento (DI PIERRO, 2010, p. 32).

Tomando como foco o primeiro segmento do ensino fundamental da EJA, podemos observar que na primeira etapa novos conteúdos foram incorporados, também há disposição de um maior tempo para as aprendizagens e a construção de conhecimentos que se aproximam das necessidades cotidianas que o aluno jovem e adulto vivencia, dentre estes conteúdos temos: Ambiente Natural e Social; Direitos e Deveres Humanos e Sociais e Conhecimento e Qualidade de vida.

A oferta de oportunidade apropriada de alfabetização e ensino fundamental, de direito público subjetivo dos jovens e adultos, como sabemos, ainda é por vezes composta por aspectos negativos, onde currículos e práticas terminam por não atender às reais exigências daqueles que buscam essa etapa da educação básica, não somente em nosso estado, mas em todo o país.

Ademais, buscamos aprofundar nosso trabalho no que se refere aos conhecimentos inerentes às implicações da organização curricular e pedagógica mediante a ampliação do ensino fundamental nessa modalidade da educação básica. Entendemos ser esta uma oportunidade para organização curricular e pedagógica na EJA, e é primordial refletir os contributos da ampliação ocorrida no ensino fundamental, para que de fato as reformas no ensino possam caminhar na direção de uma educação de qualidade.

Neste cenário de mudanças encontramos a composição da nova organização do Ensino Fundamental, a qual passa de oito para nove anos. De acordo com o artigo 23 da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é possível a educação básica organizar-se tanto em séries anuais, períodos semestrais, como também em ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, devendo estes, ter como base a idade, a competência, ou outras formas de organização “[...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 2004, p. 15).

Desse modo vimos que são múltiplas as possibilidades de organização dessa etapa, cabendo ser adotada aquela que atenda ao interesse do processo de aprendizagem. Ao lançarmos o olhar para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entendemos que muitas foram as mudanças em seu processo de institucionalização e, no estado do Piauí vemos as alterações propostas configurarem um avanço, que carece ser investigado. Passemos à discussão da organização curricular e pedagógica.

2.2 Educação de Jovens e Adultos: reflexões acerca da organização curricular e pedagógica

Nesse período de importantes mudanças no campo educacional, o grande desafio reside em gerar processos educativos que atendam às demandas que emergem desse contexto social. Ao lançarmos o olhar para a Educação de Jovens e Adultos- EJA, a exigência volta-se para o atendimento às necessidades que essa modalidade de ensino carece, o que se traduz em disponibilização da oferta de educação com qualidade “[...], permitindo o acesso da população escolarizável de 15 anos e mais aos conhecimentos, impedindo, dessa forma, novos processos de exclusão social” (MOURA, 2006b, p. 30).

A educação de jovens e adultos correspondente ao ensino fundamental caracteriza-se pela diversidade do público atendido, e ainda por contextos em que é realizada a variedade de organização. Desse modo, exige uma proposta de currículo que parta dos saberes e experiências dos próprios educandos da EJA, ou seja, que valorize as especificidades e os conhecimentos prévios, o trabalho e as práticas culturais e sociais que caracterizam o aluno dessa modalidade de ensino.

Com a ampliação do Ensino Fundamental na EJA, cria-se a expectativa acerca dos contributos para a organização curricular e pedagógica nessa modalidade. As implicações advindas da ampliação do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos podem contribuir para a organização curricular e pedagógica caso as ações partam do próprio aluno da EJA e que busquem atender às necessidades e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina.

O universo constituído pelos que retornam à escola e procuram a modalidade de educação de jovens e adultos, caracteriza-se por sua diversidade, em sua maioria, trazem como característica comum, a partilha de expectativas, que constituem o anseio por uma vida melhor. Diante do exposto, torna-se imprescindível uma organização curricular e pedagógica que considere a heterogeneidade e as especificidades dos sujeitos da EJA.

Considerações como essas merecem atenção e estudo para que possam ser superadas e de fato promovam uma educação qualificada para os sujeitos da EJA. É necessário que propostas de organização curricular sejam flexíveis de modo a atender às especificidades dos alunos e que promovam a continuidade no processo de escolarização, conferindo sentido à aprendizagem nessa fase da vida, e “[...] que rompa com o paradigma compensatório que inspirou o modelo escolarizado do ensino supletivo” (DI PIERRO, 2010, p. 36).

Assim, discutir o currículo e sua organização no campo do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos pressupõe, antes, compreender sua constituição, seu conceito, como campo específico de estudos.

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo nos debates que envolvem profissionais da área da educação. O desenvolvimento do currículo em nossas escolas e em especial nas escolas de EJA merece atenção e um olhar que propicie permanente descoberta do novo e estimule a ampliação dos conhecimentos e a escolarização na perspectiva da promoção de uma educação qualificada para todos.

Macedo (2007) em seus estudos afirma ser o currículo um caminho, um percurso a ser seguido, compreendido num sentido de uma construção social que se articula com outros processos educacionais.

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir/organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma dada formação, configurada por processos e construções constituídas na relação com o conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2007, p. 24-25).

A preocupação do autor em elaborar esta noção de currículo exposta acima, tem a pretensão de orientar os profissionais da área da educação a cair no senso comum educacional, pois eles geralmente percebem o currículo como um documento que tem como função simplesmente de organizar a formação, considerando que é nele que se encontra todo o desenho organizativo dos conhecimentos propostos em cada etapa da educação.

Complementa em seus estudos que é na prática educativa, no contexto da sala de aula que o currículo se dinamiza. É nesse espaço que o currículo ganha feições que por si só não

pode elucidar, pois o currículo atualiza-se como um fenômeno complexo. “[...] um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2007, p. 26). Neste sentido, é necessário ressaltar que a cultura e o currículo inserem-se como relações de poder que terminam por configurarem os processos de significação.

Como prática, o currículo “[...] indica caminhos, travessias e chegada, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (MACEDO, 2007, p. 27). Portanto, pensar em currículo para a educação de jovens e adultos remete à construção de um currículo que tenha como ponto de partida a heterogeneidade e que visualize as situações específicas e suas singularidades.

No retorno à escola que oferta a EJA, o aluno jovem e o adulto tem a possibilidade de construir novos conhecimentos e ampliar suas expectativas de melhorar suas condições de vida. Disposto de uma educação qualificada, o educando poderá desenvolver uma consciência e responsabilidade social mais consistente, podendo intervir de maneira significativa em sua realidade, em busca de uma melhoria naquilo que de fato é urgente e necessário em sua vida.

As políticas e as ações curriculares precisam nutrir-se de uma mirada clínica, ou seja, um olhar focado nos movimentos singulares dos cenários sócio educacionais. [...], compreender as estruturas curriculares instituídas é necessário e importante, mas é a ação socioeducacional – os atos de currículo – mesmo em cenários ampliados, que muito nos interessa para não perdermos de vista a pertinência da interferência nestes âmbitos (MACEDO, 2007, p. 27-28).

Nesse aspecto o autor faz uma mediação entre a cultura e o currículo como relações de poder. Segundo ele, o currículo tem papel importante à medida que deve orientar as práticas contemporâneas, pois são as relações de poder que configuram os processos de significação das ações desenvolvidas no campo educativo (MACEDO, 2007).

A significação das ações e das práticas no contexto da educação de jovens e adultos tem, pois, relação com as intencionalidades de formação que objetivamos construir com nossos alunos através da educação sistematizada.

Diante dos desafios que envolvem o trabalho com a EJA, temos que repensar quem são os educandos que retornam aos bancos escolares, os tempos sociais e culturais desses sujeitos, propondo assim, o desenvolvimento de práticas diferenciadas e que atendam às exigências e necessidades desse público. Essa prática está intimamente ligada às questões do currículo a ser trabalhado pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Soares (2006) considera que qualquer que seja a faceta, o currículo sempre segue um processo que perpassa as questões curriculares, como levar para o interior da escola os

conhecimentos existentes fora dela, como também o caminho inverso, levar para fora da escola os conhecimentos, valores que supomos necessários para o convívio em sociedade. Esse processo, segundo a autora, é denominado de escolarização, pois para ela, currículo e escolarização são processos indissociáveis.

Não há como ter escola e não há como ter currículo sem a escolarização de conteúdos de formação e de aprendizagem: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à definição de saberes escolares e à formação de identidades desejáveis, que se constituem – os saberes – e se forjam – as identidades – por um processo inevitável: tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos. [...] Esse processo chamo escolarização, fundamento e essência do currículo (SOARES, 2006, p. 55-56).

Submeter-se ao retorno à escola, como afirma Soares (2006), significa passar por um processo de escolarização e aprendizados na escola. No entanto, no campo da EJA é urgente a necessidade de romper com o distanciamento existente entre a escola, as experiências e os saberes próprios dos sujeitos jovens e adultos.

A esse respeito, Frigotto (2002), ao se reportar à questão da educação de jovens e adultos, ressalta que muitas vezes a escola descarta as riquezas e a multiplicidade de saberes construídos pelo alunado jovem e adulto que retornam à escola. A escola é ainda marcada por um processo de cristalização de valores, pelo qual frequentemente ignora ou desqualifica esses saberes.

[...] o que a escola oferece quase nunca é efetivamente valorizado porque se distancia do viver, dos inúmeros saberes adquiridos ao longo de existências marcadas por enormes esforços de sobrevivência, numa sociedade que não assume como tarefa fundamental a plena democracia do conhecimento. [...] A compreensão do conhecimento como uma trajetória, assim como o reconhecimento de que os alunos, enquanto sujeitos culturais dominam saberes que, valorizados, dão nova dimensão às práticas pedagógicas (FRIGOTTO, 2002, p. 126-127).

Nessa perspectiva, entendemos que há diferentes formas de saber, cabendo à escola e em especial à organização das práticas pedagógicas romper esse distanciamento que é cada vez mais recorrente na educação de jovens e adultos. É necessário reconhecer que as relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos vivenciados fora da escola devem ser desenvolvidos de maneira que se integrem, conduzindo assim, o processo de trocas entre ensino e aprendizagem a caminhar numa mesma direção, e que de fato atenda às expectativas e desejos do público jovem e adulto que compõe a modalidade de educação da EJA.

Neste contexto, aspectos importantes devem ser considerados quando falamos em currículo da EJA. No processo de ensino desenvolvido com esses sujeitos merecer atenção

saber quem são os alunos, suas necessidades, motivações, expectativas de aprendizagem e os objetivos que os trouxeram de volta à escola.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à formação e as competências de que o professor dispõe para atuar nessa modalidade de ensino, dentre outras. Não menos importante, as práticas pedagógicas e a metodologia de trabalho desenvolvida pelos professores são outro elemento importante para o sucesso da educação nesse campo, pois somadas, representam significativos resultados para os alunos que desejamos formar.

O professor carece repensar sua ação docente para que ela possibilite aos alunos do Ensino Fundamental na modalidade EJA a apropriação dos saberes escolares e sua aplicabilidade social. Nessa perspectiva, por ser uma modalidade da Educação Básica, a EJA ainda vive em meio a contradições no espaço escolar e que terminam por contribuir para o insucesso e abandono dos sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Em tempos de profundas mudanças, a EJA passa a ser compreendida como um processo que dura toda a vida e se relaciona com a escola e outras unidades sociais. Desse modo, a organização de uma proposta curricular para o ensino fundamental na modalidade EJA necessita ser desenvolvida “[...] com vistas à construção de identidades e não pode deixar de ser elaborada pelo coletivo da escola, ou seja, pensada pela escola e para a escola” (MOURA, 2007, p. 55).

As orientações curriculares já mencionadas no trabalho são um subsídio para a elaboração e direcionamento das propostas curriculares pelos sistemas de ensino em nosso país. As escolas precisam repensar suas propostas e sua função social, buscando portanto, direcioná-las para o atendimento das expectativas e necessidades próprias dos jovens e adultos.

No caso específico da EJA, já está mais do que na hora de assumir as funções definidas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, a fim de atender os imperativos dos novos tempos. [...], deve-se oferecer uma educação que prepare os jovens e adultos, não só para garantir um emprego e a empregabilidade, mas, sobretudo, que não separe escola e sociedade, conhecimento e trabalho a fim de que possam assumir posturas éticas, no desenvolvimento de responsabilidades, com compromisso de seus direitos e deveres (MOURA, 2007, p. 62).

Sendo assim, a ampliação do Ensino Fundamental que hoje se encontra na legislação do nosso país trouxe grandes transformações e mudanças para a educação. No caso do Ensino Fundamental de qualidade, a modalidade EJA é uma necessidade que ainda precisa ser superada. O currículo e o ensino oferecido às pessoas jovens e adultas deve atentar-se para

quem são os alunos jovens e os adultos, lugar que ocupa na instituição escolar, ritmos e necessidades de aprendizagem.

Estes e outros aspectos que caracterizam o alunado jovem e o adulto devem ser contemplados nas propostas de trabalho para o Ensino Fundamental, modalidade EJA. Moura (2007) provoca uma reflexão para pensarmos quem é o aluno jovem e o adulto que atualmente encontramos no contexto da escola.

Os jovens embora tenham maiores oportunidades de acesso à escola que os adultos, têm um percurso educacional marcado por descontinuidades. Acreditam que o retorno à escola seja um meio para a possibilidade de obter um certificado, para que assim possa conquistar melhores trabalhos. Já o aluno adulto, assemelha-se ao jovem, mas diferencia-se no momento que não retorna à escola com os mesmos objetivos que aquele, mas em busca de recuperar os estudos. São alunos com aprendizagem lenta que, por assumirem responsabilidades no contexto social, possuem baixo nível de escolaridade (MOURA, 2007).

Repensar a proposta curricular para o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos necessita considerar esses sujeitos, suas especificidades, objetivos e as exigências que o contexto social a cada dia vem colocando.

CAPÍTULO 03 - DIANTE DO MÉTODO E DO RIGOR CIENTÍFICO: QUAL O LUGAR DO PROFESSOR E DO CURRÍCULO DE EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Neste Capítulo, apresentamos a trajetória metodológica do estudo, situando o leitor em relação ao caminho percorrido, desafios enfrentados e superados para a consolidação da pesquisa, coletando informações significativas que deram suporte à elaboração do relatório final da pesquisa, a dissertação. Assim, tecemos considerações acerca dos princípios investigativos que orientam a pesquisa, o contexto investigado, os instrumentos de coleta dos dados, os sujeitos, a categorização, segundo Bardin (2009; 2011), Oliveira (2007) e o tratamento dos dados utilizando a abordagem da análise de discurso Pêcheux (2008), Orlandi (2012) Gill (2002), Iñiguez (2004), dentre outros.

3.1 Visão situada da metodologia da pesquisa

Nesse estudo o foco de investigação gira em torno de uma análise reflexiva sobre os contributos e as implicações curriculares e pedagógicas advindas da ampliação do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Buscando responder ao nosso objeto de estudo, percorremos o contexto real para conhecer e compreender esse objeto, realizando uma investigação de cunho descritivo com abordagem qualitativa.

A pesquisa por ser uma construção permanente nos permite lançar diversos olhares enriquecedores para desvelar o objeto de estudo a ser investigado. Assim, o percurso da elaboração/produção do conhecimento é um processo que perpassa etapas e exige uma metodologia capaz de subsidiar o pesquisador para compreender a realidade investigada.

Nessa perspectiva considera-se o caráter subjetivo do fenômeno educativo, buscando uma abordagem metodológica na qual os sujeitos são considerados como um todo, tendo em vista que o processo e o modo de conhecer necessitam articular o objeto de estudo com o objetivo do pesquisador e pesquisados, de modo que dê suporte para que o investigador se afaste e se distancie do problema investigado, sempre que se fizer necessário, mantendo o rigor metodológico da investigação, bem como, o zelo pelos princípios éticos. Assim, não se tornará refém do objeto investigado e nem influenciará os resultados, garantindo fidedignidade ao estudo.

Franco e Ghedin (2006) afirmam que é nas partes que o todo se mostra, ou seja, a realidade é um todo que se articula e não somente uma particularidade observada a partir do

olhar empírico de quem a investiga. Isso significa dizer que ao produzir novos conhecimentos, à medida que o conhecimento avança, a pesquisa científica ganha maior responsabilidade, o que exige do pesquisador dominar os métodos e procedimentos da área investigada.

Nesse sentido, justifica-se a opção pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, visto que essa abordagem se preocupa com a visão sistêmica do objeto de estudo, explicando de maneira fidedigna o sentido e significado do objeto investigado, relacionando com as características do contexto de atuação.

A pesquisa qualitativa, conforme assinala Flick (2009), não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Afirma, ainda que a subjetividade torna-se parte do processo de pesquisa tanto em relação com o pesquisador quanto com aqueles que estão sendo investigados, ressaltando que na pesquisa qualitativa o pesquisador parte sempre de casos concretos, das peculiaridades locais e temporais, ou seja, das expressões e atividades dos sujeitos investigados em seus contextos locais. Nessa perspectiva Chizzotti (2003) considera que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Segundo assinala o autor, objeto e sujeito investigados estão interligados, as ações produzidas pelo sujeito sofrem influência do mundo real, o que nos leva a compreender que o conhecimento não se reduz a uma série de dados isolados, levando o sujeito-observador a tornar-se parte integrante do processo de conhecimento, à medida que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado.

Decidimo-nos pela pesquisa qualitativa por acreditar que a mesma possibilitará o entendimento da situação investigada, de maneira que possamos descrever detalhadamente a situação, pessoas, interações e comportamentos que serão observados. Ademais, a pesquisa qualitativa nos permitiu compreender o discurso dos interlocutores do estudo, referentes às suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, expressando sentidos e significados.

É descritiva porque prioriza a descrição do objeto investigado, tendo em vista que cada detalhe nos permitirá estabelecer sua compreensão. Esse tipo de pesquisa faz uma descrição detalhada da forma como se apresenta o fenômeno, caracterizando-se como uma análise profunda da realidade pesquisada (OLIVEIRA, 2007).

3.2 Contexto da investigação

Na tentativa de definir o lócus da investigação, utilizamos como referência, dados que foram adquiridos junto à Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEDUC, por meio da Unidade de Educação de Jovens e Adultos – UEJA e das Gerências Regionais de Educação sobre as escolas da rede que ofertam o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As informações obtidas destacavam a localização das escolas, as etapas ofertadas e a quantidade de turmas.

Para a escolha das escolas elegemos como critério que a escola ofertasse o Ensino Fundamental ampliado na modalidade EJA, ou seja, com o formato de cinco etapas e turmas de alfabetização.

Ressaltamos que nos propomos de início, desenvolver nossa pesquisa em 3 (três) escolas da rede Estadual de Ensino em nossa cidade, uma na zona Norte, uma na zona Sul e a terceira na zona Leste. No entanto, logo que buscamos as escolas para a realização da pesquisa, identificamos que são poucas as instituições que ofertam o 1º Segmento do Ensino Fundamental na EJA, como também são raras as que trabalham com o formato de cinco etapas.

Partindo dessa identificação, que para nós representou uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho, desenvolvemos a pesquisa em apenas 1 (uma) escola, localizada na zona leste da capital. A escola oferta o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos já com o formato ampliado, ou seja, com cinco etapas.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (CEP/UFPI) mantivemos contato com a SEDUC e com a escola a fim de solicitar a participação e a autorização para a realização da pesquisa. Nesse momento expomos os objetivos, a metodologia e a relevância do nosso trabalho.

A Unidade Escolar Melvin Jones foi fundada em 1975, localizada na Rua Suíça s/n, no bairro São João, zona Leste de Teresina – PI. Está vinculada à Secretaria de Educação do Piauí e pertence à 20 GRE – Gerência Regional de Educação de Teresina.

Foi idealizada em 1960 por uma entidade filantrópica sediada em Teresina, o Lions Clube, cujo nome homenageia o Presidente e fundador da entidade nos Estados Unidos, o Sr. Melvin Jones. Logo após a sua fundação, foi encampada pelo governo que ampliou a sua estrutura. Atualmente oferta do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, inclusive na modalidade da EJA. Apesar de estar situada em um bairro de classe média, a clientela atendida pela escola é oriunda de moradores das favelas localizadas nos arredores do bairro.

A escola conta com 596 alunos assim distribuídos: Manhã, 220 alunos, tarde, 177 alunos e noite 199 alunos. No tocante à equipe de professores, a escola dispõe no ensino fundamental regular de um total de 34 professores, 13 deles atuantes na modalidade EJA. O corpo técnico administrativo é formado por um diretor titular, um diretor adjunto, três coordenadores (com regime de trabalho de 20 horas), duas secretárias, quatro auxiliares de secretaria, um digitador, quatro vigias, quatro merendeiras e quatro zeladores.

A escola possui uma área total de 1800m² e uma área construída de 900m², dispõe de uma estrutura física de 11 (onze) salas de aula, 1 (uma) sala para professores, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) sala para coordenação, 2 (dois) depósitos, 1 (uma) despensa, 3 (três) banheiros, 1 (uma) cantina, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala preparada para receber o laboratório de informática, 1 (um) pátio coberto e um refeitório.

A escola já dispõe de rampas e banheiros adequados para receber a clientela especial. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola necessita de uma sala para o laboratório de ciências, uma quadra de esporte, a reforma de sustentação do muro e uma máquina de xérox. Hoje a escola dispõe dos seguintes bens: 3 (três) freezers, 2 (dois) bebedouros, 1 (um) purificador de água, 1 (um) data show, 3 (três) geladeiras, 1 (um) mimeógrafo, 30 (trinta) ventiladores de teto, 2 (dois) televisores, 2 (dois) DVDs, 1 (um) videocassete, 1 (um) retro-projetor, 2 (dois) fogões, 1 (um) computador (doador) e 3 (três) splits.

Com base no PPP, a Unidade Escolar Melvin Jones oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano regulamentado pela Resolução CCE/PI Nº 141/2007 nos turnos, matutino e vespertino e EJA, por etapas, no turno noturno. A partir de 2011, a escola iniciou o ensino médio na modalidade EJA (6ª etapa) e em 2012 implantou a 7ª etapa (3º ano). A escola adota a grade curricular estabelecida pela SEDUC de forma que sejam cumpridas as 800 horas anuais e os 200 dias letivos.

3.3 Instrumento de coleta de dados

A pesquisa de abordagem qualitativa concentra-se nas experiências, nas situações vivenciadas pelos indivíduos, de modo que permite ao investigador estudar aspectos da realidade com mais profundidade. Dessa forma a pesquisa qualitativa aproxima-se do nosso objeto de estudo, visto que buscamos investigar em que medida as implicações advindas da ampliação do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos contribuiu para a organização curricular e pedagógica.

Para a produção dos dados, no primeiro momento, reunimos subsídios teóricos por meio de revisão bibliográfica e documental, esta última realizada junto à SEDUC, a fim de compreender com base na legislação a organização curricular na modalidade Educação de Jovens e Adultos a partir da ampliação do ensino fundamental. Nosso intuito é dar um maior embasamento teórico ao estudo, bem como contribuir para a fundamentação, coleta e análise interpretativa dos dados.

Um pré-teste foi realizado e posteriormente ajustado para melhor entendimento dos sujeitos partícipes do nosso trabalho. Com os ajustes e observações do pré-teste, seguimos em nosso estudo fazendo contato com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí, por meio da Unidade de Educação de Jovens e Adultos e também das escolas.

Nesse primeiro contato com a SEDUC, mantivemos diálogo com a equipe gestora da UEJA, que nos disponibilizou documentos, matrizes curriculares e a nova proposta curricular que está sendo organizada para a Educação de Jovens e Adultos em nosso estado.

Nesse momento, também dialogamos com a direção das escolas, pedagogos e professores, apresentando nossa pesquisa e os motivos de sua relevância para essa modalidade de ensino, assim como a relevância do estudo para as escolas que atuam com o Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Partindo dessa proposta, elegemos como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, ambos por se aplicarem ao nosso objeto de estudo. O questionário, segundo Oliveira (2007, p. 83), é “[...] uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”.

Nesse sentido, optamos por esse instrumento por compreender que o mesmo, como uma interlocução planejada, permite ao pesquisador obter informações relevantes em curto espaço de tempo.

Desta forma, esse instrumento nos deu subsídios para traçarmos o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo, bem como introduzir questões sobre a organização curricular e pedagógica do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O questionário foi elaborado com questões fechadas que buscam obter informações de cunho mais pessoal, tais como: idade, sexo, estado civil, formação profissional, tempo de serviço no ensino fundamental e também na EJA. Também organizamos questões abertas que buscaram saber como os professores e pedagogos se tornaram profissionais da área da educação e em particular nessa modalidade de ensino.

Na tentativa de fazer uma maior aproximação e interação entre a pesquisadora e os interlocutores da pesquisa e principalmente aprofundar as informações coletadas no questionário, também realizamos uma entrevista semi-estruturada, com professores e a pedagoga que atuam no Ensino Fundamental da EJA.

A entrevista é um instrumento que possibilita o acesso a informações mais significativas baseadas no discurso livre do investigado, pois, conforme Oliveira (2007, p. 86), “[...] A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Desse modo, a entrevista consiste em uma conversa intencional que envolve uma ou mais pessoas, conduzida por uma das pessoas e com o objetivo de abstrair informações sobre a outra. Considerando que nosso estudo tem cunho qualitativo, a utilização do instrumento da entrevista teve como propósito, recolher dados descritivos na linguagem dos interlocutores, possibilitando, assim, ao investigador, construir o entendimento sobre a maneira como os sujeitos pesquisados compreendem e interpretam o mundo (BOGDAN; BIKLEN, 2002).

Segundo os autores acima citados, a correta utilização do instrumento da entrevista produz para o estudo, uma riqueza de dados, que por sua vez, possibilitará o pesquisador analisá-los melhor, interpretar as palavras que revelam as perspectivas dos representantes.

Escolhemos a entrevista semiestruturada por possibilitar um diálogo com o entrevistado, focando o objeto de estudo através de questionamentos que serviram como guia, provocando reações contextualizadas no entrevistado, permitindo uma coleta de dados mais significativa. Isso significa dizer que o entrevistado pode colocar de forma espontânea suas concepções e experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador.

Nesse sentido, Triviños (1995, p. 146) acrescenta que: “[...] a entrevista semiestruturada valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

As entrevistas nos possibilitaram abordar aspectos como as concepções atribuídas à ampliação do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as mudanças na organização curricular da escola, as contribuições para a prática desenvolvida com a EJA. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho pode contribuir para a construção e organização curricular e pedagógica para as ações desenvolvidas com essa modalidade de ensino.

Assim, compreendemos que os instrumentos escolhidos nos permitiram compreender o fenômeno investigado, de forma a atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. A voz dos interlocutores por meio desses instrumentos permite que o pesquisador encontre nos discursos aspectos que podem melhor responder o objeto de estudo, no nosso caso, os contributos e as implicações curriculares e pedagógicas advindas da ampliação do Ensino Fundamental para a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos que, assim como o questionário, foi realizado um pré-teste com os interlocutores da pesquisa, posteriormente foram feitos os ajustes necessários para melhor entendimento dos sujeitos partícipes. Com os ajustes e observações do pré-teste, seguimos em nosso estudo fazendo contato com as escolas da rede estadual de ensino do Estado do Piauí.

Na tentativa de selecionar as escolas e os profissionais que iriam participar da pesquisa, buscamos junto à Gerência Regional de Educação da capital os telefones e endereços das mesmas. De posse dessas referências, mantivemos contato, agendamos encontros e dialogamos com a direção das escolas, pedagogos e professores, apresentando os motivos do nosso trabalho e sua relevância para as unidades de ensino que ofertam o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Após os contatos com a escola, os profissionais assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE (em anexo), com o intuito de mostrar sua aceitação e participação na pesquisa, a divulgação dos dados e assim alcançarmos os objetivos do trabalho a que ora nos propomos.

De posse dos termos de compromisso, demos início à coleta dos dados através do questionário e da entrevista, ambos seguiram um roteiro que foi previamente elaborado, contamos também com o auxílio de uma gravadora de voz para melhor apoio no momento das entrevistas.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os interlocutores desse estudo são 3 (três) professoras, 1 (uma) pedagoga escolar que atua em escolas do ensino fundamental da EJA e 1 (uma) técnica da Secretaria Estadual de Educação. Adotamos como critério de inclusão estar em efetivo exercício da função; pertencer ao quadro efetivo da rede estadual e atuar no ensino fundamental ampliado, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Assim, pretendemos estabelecer uma relação dinâmica entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, de maneira que o resultado da investigação não seja fruto de um trabalho

individual, mas uma obra construída na coletividade através da vivência diária e experiência cotidiana com os sujeitos colaboradores do estudo.

Para constituição desse grupo escolhemos os professores que atuam com o 1º Segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA. A seguir sistematizamos alguns dados que nos permitiram traçar o perfil dos interlocutores do estudo (QUADRO 09 e 10).

SEXO	Nº	IDADE	Nº	ESTADO CIVIL	Nº	TURNO DE TRABALHO	Nº	ETAPA EM QUE ATUOU NA EJA				
								1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Feminino	05	40-50	03	Casada	04	Manhã Tarde e Noite	02	x	X	X	x	X
		Mais de 50	02	Separada	01	Noite	03		X	X		
								x	X	X		
Total	05	---	05	---	05	---	05	--	--	--	--	--

FONTE: Tabela organizada pela pesquisadora referendada pela fala dos sujeitos investigados

QUADRO 09: PERFIL DOS SUJEITOS

De acordo com o quadro do perfil dos sujeitos partícipes do nosso estudo, vimos que todos são do sexo feminino, sendo que 3 (três) estão na faixa etária de 40 a 50 anos e 2 (duas) na faixa etária de mais de 50 anos. Com relação ao estado civil, 4 (quatro) são casadas e 1 (uma) é solteira.

Verificamos, também, que do conjunto dos sujeitos pesquisados, apenas 2 (duas) trabalham nos turnos manhã, tarde e noite, perfazendo uma jornada de 60 horas semanais de atividades laborais de sala de aula. As demais trabalham somente no turno da noite. Com o instrumento do questionário também pudemos descobrir as experiências de atuação na modalidade de educação de jovens e adultos. Assim percebemos que duas já atuaram ou atuam - no caso da técnica - na EJA, nas etapas: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª. As demais atuaram, 1 (uma) na 2ª e 3ª etapas, 1 (uma) com experiência somente na 1ª etapa e 1 (uma) atuante tanto na 1ª como na 2ª e 3ª etapas da EJA.

Além das informações acima descritas, o questionário permitiu identificar outras características dos participantes da pesquisa como: Atuação profissional, Formação acadêmica e o tempo de serviço tanto no ensino fundamental, como na modalidade EJA.

Convém assinalar que, para preservar a identidade das interlocutoras envolvidas no estudo, atribuímos pseudônimos para cada uma delas. Para tal intento, selecionamos nomes de flores, como pode observado no quadro a seguir.

PSEU DÔ NI MO	FORMAÇÃO ACADÊMICA					TEMPO DE SERVIÇO				
	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	GRADUAÇÃO PEDAGOGIA	PÓS-GRADUAÇÃO			ENSINO FUNDAMENTAL			NA MODALIDADE EJA	
			Educação Infantil	Gestão do Trab. Pedagógico.	Supervisão Escolar	10 a 20	20 a 30	+ De 30	1 a 10	10 a 20
GARDÊNIA	PROFESSORA	X	X					X		X
ROSA	PROFESSORA	X		X		X				X
ORQUÍDEA	PROFESSORA	X			X		X		X	
MARGARIDA	PEDAGOGA	X			X		X		X	
VIOLETA	TÉCNICA	X	X			X			X	

FONTE: Organizada pela pesquisadora referendada pela fala dos sujeitos investigados
 QUADRO 10: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O quadro acima demonstra que todos os sujeitos possuem formação superior em Pedagogia e Pós-graduação em diversas áreas como: Educação Infantil, Gestão do Trabalho Pedagógico e Supervisão Escolar. Como se pode perceber nenhum possui especialização voltada para a modalidade EJA. Acreditamos que seja de suma importância que os profissionais que atuam na EJA disponham de formação específica para assim compreender e atender as especificidades próprias do público jovem e adulto.

Com relação ao tempo de serviço, todas possuem mais de vinte anos de atuação na educação. Quanto ao tempo de serviço desenvolvido na modalidade de educação de jovens e adultos, 3 (três) têm mais de dez anos e 2 (duas), mais de vinte anos de experiência com essa modalidade de ensino da educação básica.

De acordo com o quadro acima, evidenciamos que o grupo das interlocutoras é constituído de profissionais que possuem experiência considerável com o público da EJA. Para a pesquisa esses achados têm fundamental importância, pois são aspectos que possuem relação com o contexto histórico e social e profissional da formação desses profissionais e sua atuação com a EJA, o que possibilita ao pesquisador fazer leituras e interpretações apoiados na análise de discurso, técnica que optamos para a análise e interpretação dos dados do trabalho.

3.5 Organização dos dados

Os dados produzidos a partir do questionário e da entrevista semiestruturada constituem o *corpus* da pesquisa, foram posteriormente organizados em categorias. As categorias relacionam-se a um agrupamento de elementos sistematizados pelo pesquisador a partir de uma análise bibliográfica e de pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, Bardin (2009, p. 145) afirma que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação. [...] As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse, efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Por outro lado, com os dados agrupados, pudemos por meio da categorização, fornecer, uma representação simplificada dos dados brutos, ou seja, uma condensação, o que significa poder investigar o que cada elemento tem em comum com outros, possibilitando o seu agrupamento à parte comum existente entre eles, utilizando critérios previamente definidos.

Segundo Bardin (2011, p. 147), categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...] com critérios previamente definidos”. Dessa forma, visamos organizar os dados coletados, agrupá-los em categorias teóricas e empíricas e sistematizá-los em unidades de análise.

A categoria teórica diz respeito a toda fundamentação teórica que deu sustentação à análise dos dados, enquanto as categorias empíricas emergiram da pesquisa de campo a partir dos questionários e entrevistas aplicados. Assim, os dados colhidos por meio desses instrumentos de pesquisa tiveram suas respostas sistematizadas denominadas unidades de análise (OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, este processo de classificação nos permitiu fazer a identificação dos elementos que possuam características convergentes e divergentes, de modo a facilitar o processo da análise interpretativa dos dados. Assim, justifica-se a escolha pela categorização como instrumento de análise, o qual possibilita ao pesquisador compreender melhor os conhecimentos obtidos e representar de forma confiável e simplificada os dados colhidos, devendo refletir os objetivos da investigação (FIGURA 01).

FIGURA 01 - Definição das categorias



FONTE: Organizada pela pesquisadora referendada pela fala dos sujeitos investigados

Categorizados os dados, procedemos com o agrupamento das falas, em suas respectivas unidades de análise, relacionadas a sua categoria geral. Ressaltamos que as categorias têm origem nos dados empíricos, mas na construção da categoria geral, considera-se a teoria que sustenta a investigação presente no tema pesquisado e permeia todo o estudo e nas unidades de análises a empiria e o seu núcleo de sentido, segundo o que preconiza Bardin (2009), nas quais foram agregadas as falas correspondentes, conforme está explicado, visando sintetizar as contribuições dos interlocutores (QUADRO 11).

Questão norteadora	Categoria Geral	Unidade de análise	Falas dos colaboradores
Como a ampliação do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos agregou contributos para organização curricular e pedagógica?	Categoria Geral 1- Ensino Fundamental de nove anos: concepções	Unidade de análise 1.1- Importante e necessária	<p>1 - Tanto no Ensino Fundamental como na Educação de Jovens e Adultos eu acho necessário, por que o tempo é muito curto pra alfabetizar. Eu não penso nem muito nas séries finais, quando a pessoa já adquiri a habilidade da leitura, da compreensão, mas para adquirir a habilidade de ler e escrever, é necessário que se tenha mais tempo. Acho importante a ampliação [...] já fazem, eu acho uns cinco anos que a gente trabalha assim, com esse formato, com as cinco etapas, [...] alfabetização depois se pensou no ano, primeiro e segundo ano, que chama a 2ª ETAPA (GARDÊNIA).</p> <p>2 - É uma oportunidade, eu acho importante demais. Hoje em dia pra saber qualquer profissão tem que saber ler e escrever. Então é uma oportunidade pra eles melhorarem a qualidade de vida a ampliação (ROSA).</p> <p>3 - Essa ampliação é uma forma de ampliar conhecimento, no meu entender continua a mesma coisa. [...] eu acho que até pode ser, mas enquanto não houver integração dos professores das séries, só ampliar e não ter uma proposta e cada um trabalhar de forma isolada, a gente não chega a lugar nenhum (ORQUÍDEA).</p> <p>4 - Na EJA a gente já tinha essa prática [...] conforme a nossa grade curricular já funcionava dessa forma, quer dizer para as crianças a gente vê que acrescentou um ano, mas aqui na verdade já tinha essa proposta de mais um ano exclusivo para alfabetização (MARGARIDA).</p>

Questão norteadora	Categoria Geral	Unidade de análise	Falas dos colaboradores
		Unidade de análise 1.2- Alfabetização	<p>1 – Eu acho importante a ampliação, que foi criado um ano só pra alfabetização (GARDÊNIA).</p> <p>2 - A alfabetização é a preparação para as séries seguintes, se o aluno tiver uma boa base, tiver uma alfabetização plena com certeza vai conseguir crescer fluentemente. Essa ampliação facilita a alfabetização sem essa é impossível ele crescer nas séries seguintes (ROSA).</p> <p>3 – [...] a professora de alfabetização, que está alfabetizando não vai conseguir alfabetizar no sentido próprio da leitura e da compreensão (ORQUÍDEA).</p> <p>4 - Estou aqui há três anos já tínhamos essa alfabetização só que era assim, pessoas vinham para escola alfabetizar os adultos porque não era função da escola alfabetizar a função era do Brasil Alfabetizado um programa a parte do MEC. A prefeitura se responsabilizava e a gente só sedia o espaço. A professora não tinha ligação nenhuma com a rede, nem municipal nem estadual. Elas iam atrás dos alunos nas casas, na própria comunidade. Hoje é diferente a escola faz a matrícula regular, a turma de primeira etapa é a de alfabetização (MARGARIDA).</p>
	Categoria Geral 2 – Mudanças x Organização Curricular	Unidade de análise 2.1 – Etapas x Anos	<p>1 - O Ensino Fundamental? Etapas. Têm a primeira Etapa - Alfabetização, um ano completo correspondente ao primeiro ano escolar. A segunda Etapa – corresponde o segundo e o terceiro ano diurno. A terceira Etapa - quarto e quinto ano, que antigamente se chamava série, você pensa até em série mesmo... A quarta Etapa – sexto e o sétimo ano. A quinta Etapa – oitavo e nono ano - eles fazem dois anos em um ano (GARDÊNIA; ROSA; ORQUÍDEA; MARGARIDA).</p>
		Unidade de análise 2.2 – Componentes curriculares	<p>2 - Com certeza, por que o primeiro ano, principalmente nas etapas iniciais, que se busca realmente só alfabetizar, e se prioriza o Português e a Matemática. Pouco se trabalha os outros conteúdos, por que a visão é mais voltada pra queimar essas habilidades... Aconteceu mudança, uma vez que a gente pode pegar uma proposta... Acredito que aquele livrinho ainda seja uma proposta de mudança..., e buscar trabalhar em cima dos conteúdos propostos. Não sei nem te dizer o nome do livro, mas tem. Acho que é até uma coletânea da secretaria (GARDÊNIA).</p> <p>2 - Na alfabetização de jovens e adultos tem o livro específico pra eles direcionado mesmo para a alfabetização, houve alteração realmente do currículo, uma necessidade mesmo da turma (ROSA).</p> <p>3 - Não posso te dizer a mudança da antiga pra nova, por eu não conheço a proposta antiga do EJA. Mas aqui nós temos a proposta pra ser trabalhada dentro das etapas, mas o que eu recebi pra trabalhar na segunda etapa está muito distante da realidade dos meus alunos. Eles ainda estão naquele processo elementar de alfabetização. Eu não consigo definir ainda em que etapa eles estão, só sei que eles ainda não estão escrevendo de forma correta [...] (ORQUÍDEA).</p> <p>4 - A secretaria não chamou para vê o que poderíamos estar mudando, mandam os livros já baseado no ensino fundamental de nove anos, mas na estrutura da própria escola a gente trabalha mesmo com os nossos planejamentos. Na primeira etapa é ensinar a ler e escrever. Então a gente vai trabalhar em cima dessas habilidades, que vai favorecer a aquisição da leitura e da escrita, nos anos seguintes a gente vai adaptando de acordo com o material, os livros que a gente (MARGARIDA).</p>
	Categoria Geral 3 - Organização Pedagógica	Unidade de análise 3.1 – Contribuição	<p>1 - Contribuíu. Agora o que se percebe é que o professor é muito sozinho. Por que não se tem uma estrutura montada pra auxiliar o professor nesse sentido. Não se tem currículo, não se tem programação, não se tem nada na escola. São os próprios professores que buscam isso, não tem um conteúdo programático. Eu acho que isso é uma falha gigantesca no estado. Infelizmente a gente tem que afirmar isso, por que não mostram nenhum norte pra gente (GARDÊNIA).</p> <p>2 - Contribuíu sim, mas a gente não se baseia só nessa contribuição mas pelas necessidades que a turma exige... A gente trabalha de acordo com as necessidades deles, com o que eles gostam de fazer, que eles participam mais, eu acho que é por aí (ROSA).</p> <p>3 - Eu acho que não. Assim, não existe um momento do EJA. Então, não existe uma coisa voltada pro EJA. Nós somos um conjunto, o planejamento que é pra ser feito com os professores da escola, engloba todo mundo. [...] no dia do planejamento só estava aqui os professores do EJA, não tinha nenhum professor de área. Então, fica difícil trabalhar porque não há integração (ORQUÍDEA).</p> <p>4 - Eu creio que sim, temos professores que nunca tinham trabalhado na EJA. Então, a gente vê que é importante essa organização como suporte para a escola. Assim, discutimos o Projeto Político Pedagógico para fazer as mudanças necessárias, o regimento como está organizado e a gente procura fazer isso logo no início como se estivesse organizando a casa e temos um dia para o planejamento do professor que tem esse material. Às vezes a gente chama pessoas para trabalhar temas, por exemplo: a questão da avaliação (MARGARIDA).</p>

Questão norteadora	Categoria Geral	Unidade de análise	Falas dos colaboradores
		Unidade de análise 3.2 – Especificidades	<p>1 - Se o professor estiver atento a esse detalhe, é uma cascata viu, o efeito vai acontecendo. Minha turma é bastante eclética. Tem adolescentes, pré-adolescentes, que fazem atividades com rapidez, o raciocínio é mais rápido, eu tenho que fazer várias atividades pra suprir esse anseio de terminar logo as coisas, enquanto as pessoas mais idosas são muito lentas, sofro com essa questão. O jovem não tem paciência de esperar o adulto. Essa questão gera conflito por que os adultos se sentem rejeitados. Então, a gente tem que ponderar: parar, pensar, refletir o que é que se está fazendo e é muito difícil porque tenho que trabalhar em dobro trazer várias atividades pra suprir cada grupo de necessidades específicas (GARDÊNIA).</p> <p>2 - Considera sim. O livro vai de encontro às necessidades da vida deles. A organização pedagógica é de acordo com a faixa etária, foca documentos, placas que é o que eles querem saber de leitura, de interpretar placas, o dia-a-dia, os textos ajudam muito. O dinheiro, o financeiro, eles gostam da matemática das quatro operações. Então, a gente trabalha muito com as necessidades deles, focando o Português e a Matemática, por que é do interesse deles, mas o que eles gostam mesmo é do Português, por que o interesse é na leitura, na interpretação, para pegar ônibus, saber identificar onde tem um ponto, uma farmácia sem está perguntando (ROSA).</p> <p>3 - Eu posso falar da minha sala de aula, por que é a primeira vez que eu estou trabalhando com esses alunos aqui na escola. Então, eu ainda estou conhecendo. Não sei qual é a proposta da 3ª etapa, da 4ª etapa, da 5ª etapa, só sei da minha que está muito além do que eles podem oferecer a gente tem que está adaptando. Nós temos o livro, vou tentar começar com eles, a proposta é interessante (ORQUÍDEA).</p> <p>4 - Dois anos em um só ano ai o que a gente realmente vai fazer é selecionar aquilo que acha primordial sem deixar de trabalhar aquilo que vai servi pra ele mais na frente a gente procura realmente dentro da matemática, dentro da língua portuguesa. Essa organização pedagógica contribui para desenvolver a organização da sala de aula. O que a gente faz pra melhorar é inovar com relação a atividades diversificada pra da suporte ao professor, que as dificuldades são grandes (MARGARIDA).</p>

FONTE: Organizados pela pesquisadora com base nos dados coletados

QUADRO 11: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A organização sistemática dos dados da pesquisa busca dar uma melhor orientação do percurso da investigação. Assim, as categorias orientadoras do processo de análise foram extraídas das falas dos interlocutores, nas quais procuramos extrair a dimensão ideológica do discurso.

3.6 Análise interpretativa dos dados

Para a análise dos dados produzidos na investigação, optamos pela técnica da Análise de Discurso que tem como objeto de estudo o próprio discurso. Segundo Orlandi (2012, p. 45), Pêcheux é considerado o fundador da análise de discurso, em cuja visão este discurso é concebido como:

[...] elemento particular da materialidade ideológica. [...] considerando a relação língua/processos discursivos, Pêcheux afirma que a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. O que nos leva à afirmação de que a materialidade específica (particular) da ideologia é o discurso, e a materialidade específica (de base) do discurso é a língua.

O elemento de relevância para a análise é, portanto, feita a partir da textualização, da interpretação dos sentidos que o sujeito constrói acerca do contexto em que atua. É necessário, pois, interpretar as falas, buscar nos ditos e principalmente nos não ditos aquilo que os interlocutores da pesquisa querem nos dizer, considerando que essa interpretação é

inseparável do contexto em que foi produzida. “[...] Os objetos já vêm, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência” (ORLANDI, 2012, p. 44).

Buscamos, portanto, por meio da análise de discurso, extrair a dimensão ideológica do discurso dos interlocutores da pesquisa, pois as palavras estabelecem relações com as práticas vivenciadas, ou seja, as palavras têm textualidade, fazendo sua interpretação derivar dos discursos que as sustentam. Desse modo pretendemos “[...] multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2008, p. 44).

A análise de discurso considera que a linguagem ocupa uma centralidade em nossa vida social, é, portanto, um indicador da realidade social e uma forma de criar essa realidade, situada no mundo. De acordo com Iñiguez (2004), a análise de discurso como método se origina dessa visão da linguagem, entende também que no mundo em que vivemos, a fala tem efeitos e o discurso afeta as estruturas sociais, ao mesmo tempo é determinada por elas, mas faz uma distinção entre linguagem e discurso. Então, “[...] o discurso está determinado por ordens de discurso socialmente construídas. Por ordens de discurso entendemos os conjuntos de convenções associadas às instituições sociais” (IÑIGUEZ, 2004, p. 149).

Assim, compreendemos que é a partir das relações estabelecidas em contextos históricos, que as pessoas constroem as redes de significado e sentido dos discursos que são ditos e também os não ditos.

Partindo desta assertiva Pêcheux (2008, p. 54) afirma que “há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto, é existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”.

Segundo Bakhtin (1994 apud SPINK; MENEGON, 2004), toda linguagem é dialógica. Isso significa dizer que os discursos são produzidos por uma voz, sendo que um enunciado é falado e escrito a partir de um ponto de vista. A linguagem social remete, portanto, à posição da pessoa a partir do sentido e significado, do dito e do não dito, relacionado com seu contexto de atuação. Em suma, um locutor ao produzir um enunciado, sempre invoca uma linguagem social, povoando-a com suas próprias intenções e estilo.

Desse modo, entende-se que os atos de fala, as expressões em um discurso são produtoras de efeitos que transcendem, ou seja, são capazes de fazer coisa. Muitas falas que realizamos no nosso cotidiano geram efeitos socialmente significativos. O fundamental é que o pesquisador se volte para aquilo que foi dito, dispensando as interpretações soltas haja vista

que “[...] quando algo é dito, há sempre um sentido que vai além do significado que acompanha as palavras. É desse modo que podemos interpretar as ações da fala tanto em termos intencionais como não intencionais” (IÑIGUEZ, 2004, p. 64).

O discurso é uma prática social que se articula com outras cujas práticas discursivas evidenciam que falar é fazer algo, é uma ação. Nesse sentido, o papel do investigador consiste em interagir com aquilo que os sujeitos da pesquisa dizem, utilizando ferramentas analíticas a seu dispor para trazer à luz o que não foi explicado. Assim, o pesquisador adota a postura de um observador dos não ditos encontrados na tonalidade da voz, nas expressões, gestos, inquietações, dentre outros. Ressalte-se que esses elementos devem ser preservados, visto que são elas que conferem fidedignidade ao discurso.

Ao ler os textos, devemos buscar os efeitos que o material gera por si mesmo, que não é outro senão aquele que o/a leitor/a é capaz de captar. O trabalho analítico consiste em examinar cuidadosamente os textos, buscando todas as possíveis leituras, e identificar os efeitos mais conectados com a relação social que queremos elucidar (IÑIGUEZ, 2004, p. 139).

Ao analisar um discurso, o pesquisador deve selecionar o que considera mais relevante relacionado ao seu objeto de estudo. A esse respeito, vimos que não existe discurso independente, os discursos se entrecruzam, pois há uma multiplicidade de intertextualidades, sendo necessário que o pesquisador extraia das falas o que responde as suas inquietações.

A técnica da análise de discurso utilizada para fundamentar a análise dos dados da pesquisa, justifica-se por serem os discursos, práticas sociais vivenciadas no cotidiano das pessoas (GILL, 2002). A reflexão em torno dos ditos e dos não ditos acerca da ampliação do ensino fundamental na EJA e os contributos para a organização curricular e pedagógica abrem perspectivas para compreendermos o sentido das falas dos sujeitos investigados (os ditos) como também os silêncios (os não ditos), fundamentais para o estudo, pois um dá sentido ao outro.

Refletindo o título do capítulo “Diante do método e do rigor científico: qual o lugar do professor e do currículo de EJA no ensino fundamental?”, fica o grande desafio nele proposto, visto que, segundo os sujeitos investigados *para as crianças a gente vê que acrescentou um ano, mas aqui na verdade já tinha essa proposta de mais um ano exclusivo para alfabetização* (MARGARIDA).

Embora afirme que a escola já trabalhava nessa perspectiva, não consegue visualizá-la. É clara a contradição, quando em outro momento, o mesmo sujeito diz não ser *função da escola alfabetizar a função era do Brasil Alfabetizado um programa a parte do MEC.*

Ficando claro que no contexto escolar não existe lugar para o professor e o currículo na modalidade EJA no ensino fundamental.

Apresentaremos, em seguida, no capítulo 04, a análise dos achados da pesquisa fazendo uma reflexão das contribuições curriculares e pedagógicas apontadas nos discursos dos interlocutores, reafirmando que sem essas contribuições a pesquisa teria sido inviável.

CAPÍTULO 04 – CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM OS INTERLOCUTORES

Neste Capítulo a discussão gira em torno da interpretação das contribuições dos investigados sobre o modo como se deu a implantação do ensino fundamental de nove anos na modalidade Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino, bem como, os contributos para a organização curricular e pedagógica, nessa modalidade da educação básica em um diálogo franco e aberto, obedecendo ao rigor científico que a pesquisa requer. A discussão tem início com o grupo de falas de uma técnica da secretaria Estadual de Educação que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que reúne o seu discurso, acerca da reestruturação da proposta curricular para a EJA, à luz da ampliação do ensino fundamental.

Seguida da interpretação do discurso dos interlocutores, levando em consideração a categoria geral e suas respectivas unidades de análise, que têm sua origem nos dados empíricos da pesquisa e nas categorias teóricas que deram sustentação ao estudo. Com essa reflexão pretendemos responder a nossa grande questão de pesquisa: Como a ampliação do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos agregou contributos para organização curricular e pedagógica?

4.1 A Educação de Jovens e Adultos e a ampliação do ensino fundamental: visão da instituição

Iniciamos a discussão com a reflexão das contribuições da técnica, aqui denominada com o pseudônimo (VIOLETA), responsável pela reformulação do currículo da EJA, na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC). Analisando as respostas dadas acerca da reestruturação da proposta curricular para a EJA, à luz da ampliação do ensino fundamental, pode-se perceber que as mudanças que ocorreram são de ordem temporal, visto que o tempo de permanência do aluno na escola para cursar o ensino fundamental passou de quatro para cinco anos, incluindo a etapa de alfabetização, ficando assim estruturado: Etapa I: Alfabetização; Etapa II: Primeiro e segundo anos; Etapa III: Terceiro e quarto anos; Etapa IV: Quinto e sexto anos; Etapa V: Sétimo e oitavo anos.

A seguir apresentamos a análise de grupos de falas que explicam como se deu a organização curricular antes e depois da ampliação do Ensino fundamental. Para facilitar a análise, organizamos as falas. Vejamos:

1 - Com o ensino de nove anos [...], reestruturamos a matriz. Ela foi alterada e organizada em cinco etapas, colocando a etapa I, mas ela não funcionou, no ano seguinte é que a gente foi amadurecendo as discussões.

2 - [...] a gente orienta as escolas a matricularem na etapa I o aluno que se declara analfabeto ou egresso do Brasil Alfabetizado, porque o nível de alfabetização que ele traz do Brasil Alfabetizado é muito elementar [...] então a gente considera que ele ainda não tem condições de ser matriculado na etapa II, pois, os alunos devem ter certas habilidades.

3 - [...] hoje, a matriz curricular organizada em cinco etapas. [...] a gente não considera a etapa I como uma primeira série, ela compreende esse processo mesmo de alfabetização e letramento, que antecede a primeira série.

4 - [...] a etapa II compreende a primeira e segunda series, a etapa III a antiga terceira e quarta série, que hoje é o quarto e quinto ano. [...] concluindo o ciclo do primeiro segmento, referente aos anos iniciais.

5- A etapa IV compreende a antiga quinta e sexta série, e a etapa V a sétima e oitava serie. E, aí quando o aluno chega na etapa V, fecha o ciclo do ensino fundamental (VIOLETA).

Conforme podemos perceber, a EJA no sistema estadual de ensino do Piauí, passa por mudanças no que diz respeito à estrutura e matriz curricular. A estrutura continua em Etapas como já se constituía antes da ampliação, a diferença é que foi acrescentada uma Etapa destinada à Alfabetização com duração de um ano. Nesse ponto do processo, percebemos que ainda existe certa contradição, visto que a própria Instituição ainda não incorporou a estrutura do ensino em anos, pois, em alguns momentos a técnica diz que [...] *a etapa II compreende a primeira e segunda series, a etapa III a antiga terceira e quarta série, que hoje é o quarto e quinto ano* (TRECHO 04).

Partindo desse contexto de mudança na estrutura e matriz curricular na EJA, vimos que a inclusão de um ano dedicado à alfabetização já se fez presente nesse campo de ensino. No ano de 1993, a Secretaria de Educação do Estado, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) elaborou normas de funcionamento dos cursos oferecidos ao público jovem e adulto “que caracteriza a operacionalização do Curso de Suplência de 1º Grau da 1ª. à 5ª. Etapa equivalente às 08 (oito) séries do 1º Grau, incluindo Alfabetização” (PIAÚÍ/SEED/DEJA, 1993, p. 11).

Considerando que foi acrescentada uma Etapa para Alfabetização (primeiro ano), a Etapa II corresponde ao segundo e terceiro anos e não primeira e segunda séries. De acordo

com a nova estrutura, essas foram substituídas pelo primeiro e segundo anos. A título de esclarecimento, assim, confirmamos o que a própria Violeta afirma, ainda no trecho 04, *a etapa III a antiga terceira e quarta série, que hoje é o quarto e quinto ano. [...] concluindo o ciclo do primeiro segmento, referente aos anos iniciais.*

Violeta, no trecho 02, apresenta um perfil dos alunos que podem ser matriculados na Etapa I, deixando claro que uma das orientações repassadas às unidades de ensino, quanto à efetivação da matrícula na Etapa II, requer que eles, disponham de *habilidades*, ou seja, tenham o domínio da leitura e da escrita. Apesar dos alunos terem frequentado o Programa Brasil Alfabetizado, *considera que ele ainda não tem condições de ser matriculado na etapa II.*

No discurso de Violeta foi possível captar que a rede estadual de ensino está organizando a nova proposta curricular para o ensino fundamental na modalidade EJA, embora não esteja em funcionamento nas escolas porque ainda estão *amadurecendo as discussões*. No entanto, com a ampliação do ensino fundamental, a intenção é que a matriz fique assim estruturada: Etapa I, primeiro ano, Alfabetização; Etapa II, segundo e terceiro anos; Etapa III, quarto e quinto anos, momento em que conclui o primeiro segmento, que equivale aos anos iniciais do ensino fundamental.

No segundo segmento, estão a Etapa IV, sexto e sétimo anos e Etapa V, oitavo e nono anos, concluindo o ensino fundamental em cinco anos, antes ofertado em quatro (TRECHO 05). Dessa forma, acreditamos que o acréscimo de um ano dedicado exclusivamente à alfabetização possibilite ao alunado jovem e adulto condições intelectuais para adquirir as habilidades de leitura e escrita, necessárias para a continuidade do processo de escolarização, com segurança, nas etapas posteriores.

É necessário entender que o sistema estadual e/ou municipal de ensino, ao fazer opção pela estrutura em ano, força as escolas a adequar a sua linguagem à nomenclatura da organização escolhida. Dessa forma, garantirá “uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art.23 da LDB nº 9.394/96)” (BRASIL, 2004), em todas as modalidades do ensino fundamental.

Diante desse contexto de mudança, é imprescindível que a instituição escolar compreenda que lugares o aluno jovem e os alunos adultos ocupam no espaço educativo, visto que eles estão relacionados com a identidade do curso oferecido para a EJA. Desse modo, a proposta a ser elaborada e trabalhada nessa modalidade, deve antes conhecer esse público, seus saberes, interesses e necessidades de aprendizagem (MOURA, 2007).

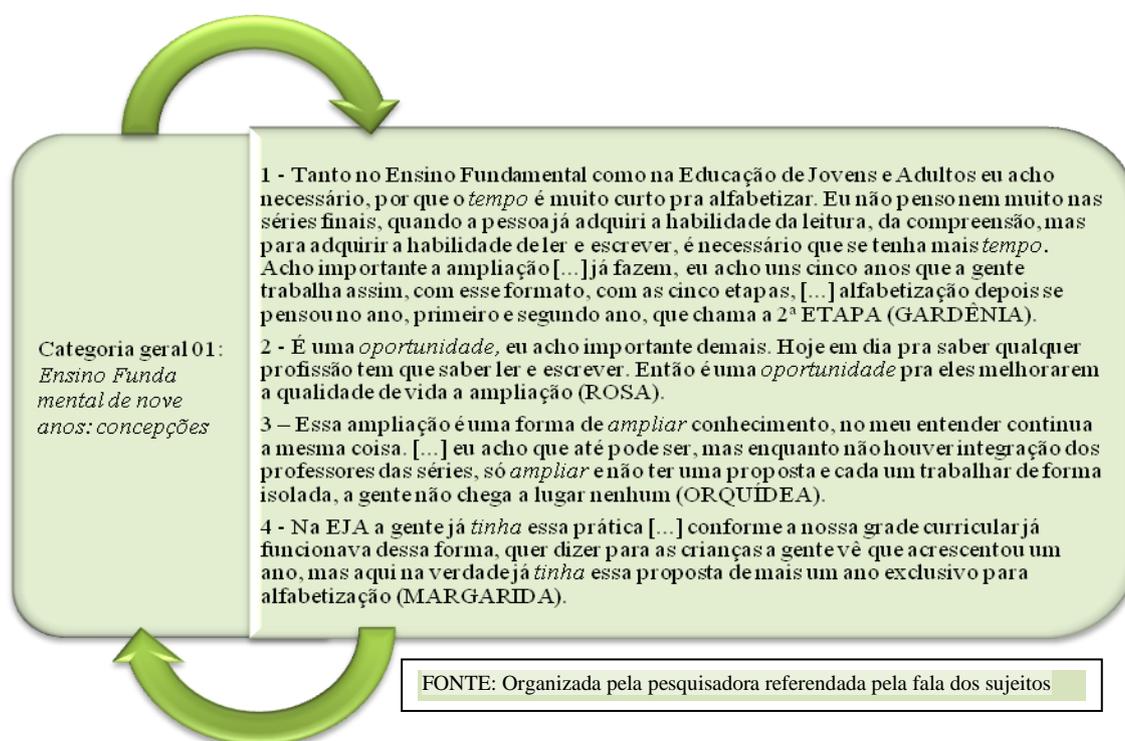
A proposta de currículo motivada pela ampliação do ensino fundamental, na modalidade EJA, além de pensar o tempo, deverá atender “[...] as expectativas e modos de ser próprios dos jovens e adultos. [...] tendo em vista que o seu público alvo já tem experiências de vida acumuladas e responsabilidades definidas” (MOURA, 2007, p. 58).

Passaremos a seguir à discussão das contribuições dos profissionais da escola, campo empírico, *locus* desse estudo, procurando responder à questão que deu norte a essa investigação “Como a ampliação do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos agregou contributos para organização curricular e pedagógica”?

4.2 Compreendendo a ampliação do ensino fundamental pela percepção dos profissionais da escola: conflitos conceituais

As discussões apresentadas nesse item argumentam os trechos agrupados na Unidade de análise 1.1 *Importante e necessária*, do grupo da Categoria geral 01: *Ensino fundamental de nove anos: concepções*, seguida da Unidade de análise 1.2 *Alfabetização* (FIGURAS: 02 e 03).

FIGURA 02- Unidade de Análise 1.1: Importante e necessária



Refletindo as contribuições de duas interlocutoras constantes na Figura 02, observamos que ambas são unânimes em afirmar a importância da ampliação do tempo que ficam na escola para se dedicarem ao aprendizado da leitura e da escrita, pois que, se ampliado o tempo terão maiores oportunidades de aprender para conseguir um espaço no mercado de trabalho.

Isso se confirma quando Gardênia coloca que: [...] *para adquirir a habilidade de ler e escrever, é necessário que se tenha mais tempo*. Percebemos que a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, na sua concepção, depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, nas turmas de EJA. Como se a aprendizagem estivesse diretamente ligada à ampliação do tempo e não da “profundidade do processamento de habilidades e conhecimento, ou seja, ao nível que representa o quanto estamos engajados em pensar sobre o que está sendo aprendido” (DEAQUINO, 2007, p. 06). Portanto, é necessário que haja uma associação do fator tempo, enquanto permanência com a compreensão por parte do professor do significado do processo de aprendizagem.

No discurso de Rosa, o foco é *oportunidade*, no sentido dos alunos de EJA, *hoje em dia pra saber qualquer profissão tem que saber ler e escrever e melhorarem a qualidade de vida*. É enfática em afirmar que acha a ampliação *importante demais* para os alunos. Contudo, apresenta um discurso inconsistente, visto que toma como base o instituído social, cuja filosofia é que, por meio da educação escolar o aluno tem ascensão social, partindo do princípio de que a educação não oferece condições favoráveis para que o estudante vença os obstáculos do processo de aprendizagem.

Em suma, desconsideram que “[...] a escolarização obrigatória é uma realidade de dimensões sociais, políticas antropológicas, familiares e pessoais, que se projeta na mentalidade, nos efeitos e nos comportamentos. [...] Estabelece uma identidade particular a essa faixa etária ao concebê-la como etapas características da vida” (SACRISTÁN, 2001, p. 37). Isso significa dizer que a educação escolar deve ser vista como educação para a vida, dentro de uma perspectiva que considere a pessoa na dimensão individual, social e profissional, sem sobrepor a última em detrimento das anteriores.

Contudo, no entendimento de Orquídea a ampliação refere-se a *ampliar conhecimento*, mas, para que isso aconteça, é necessário haver *integração dos professores* e uma proposta consolidada de ações da escola.

Partindo dessa concepção, reflete-se sobre o contexto educativo, as ações desenvolvidas nas salas de aula da EJA, visto que, com a falta do polo irradiador de conhecimentos na escola, o currículo reformulado não dispõe de linhas de ação construída

coletivamente que impulse o comprometimento de todos em busca de um ensino de qualidade, superando assim, as lacunas existentes que envolvem o campo da educação de jovens e adultos.

O trabalho coletivo e a construção de uma proposta curricular que possibilite o diálogo, a troca de experiências construídas e vivenciadas entre os professores é aqui sugerida para melhorar os trabalhos e os objetivos a ser alcançados com a ampliação do ensino fundamental nesse campo específico da educação (MOURA, 2006a).

Outro aspecto que merece atenção é a ampliação do ensino mencionada em relação à grade curricular trabalhada com as crianças, com a visibilidade do acréscimo de mais um ano. *Na EJA a gente já tinha essa prática [...] conforme a nossa grade curricular já funcionava dessa forma, [...] mas aqui na verdade já tinha essa proposta de mais um ano exclusivo para alfabetização* (MARGARIDA), mesmo antes da ampliação do ensino fundamental.

Estranhamente se refere à Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência de 1º. Grau, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (SEDUC/DEJA), com o advento da Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, determinando que: “O Curso de Suplência de 1º. Grau com equivalência à Alfabetização e Ensino Fundamental, destina-se a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos [...] conforme alínea “a” do artigo 24 parágrafo 1º. E do artigo 25 do Capítulo IV da Lei 5692/71” (PIAÚÍ, 1993, p. 11).

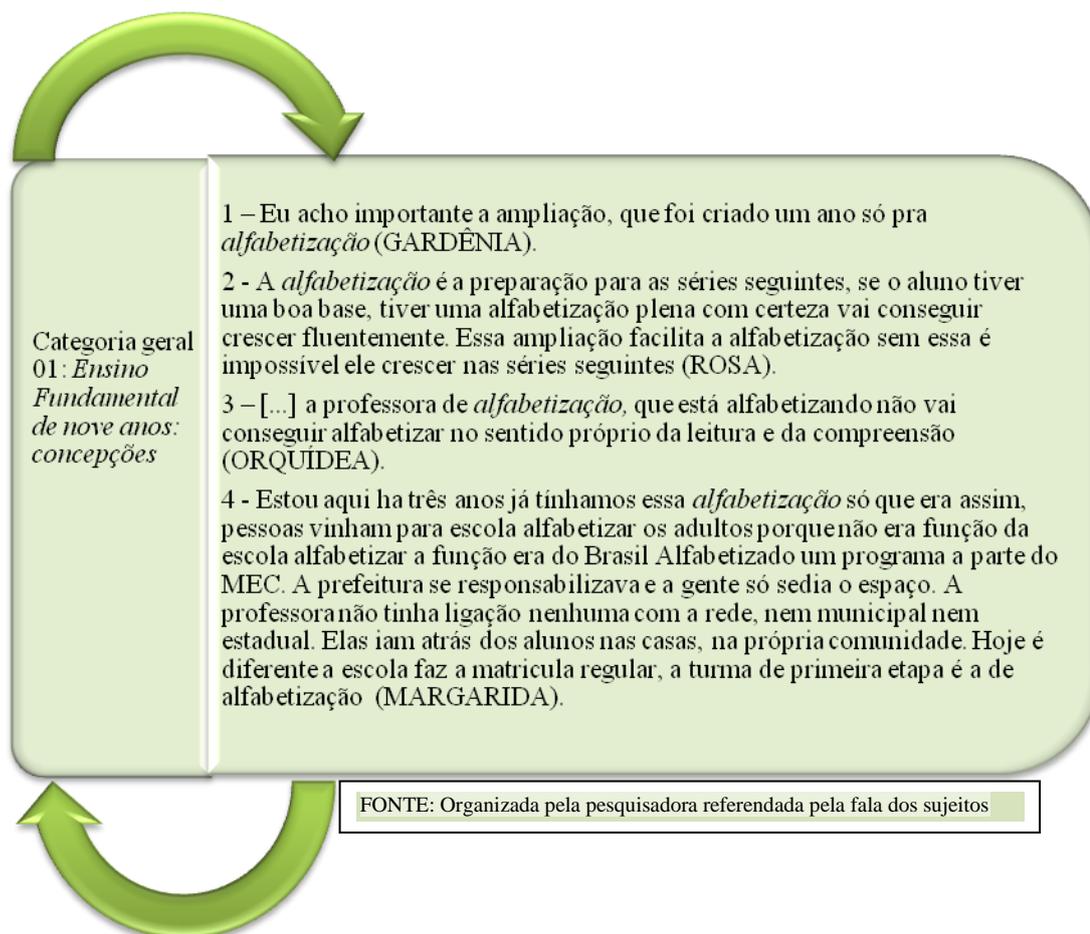
No entanto, no ano 2000, essa estrutura e normas foram reformuladas de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96; Parecer CEB nº. 11/2000; Parecer CEE/PI nº 022/2000 e Portaria GSE – ADM nº. 139/2000. Ficando a estrutura e organização didático-pedagógica do “curso de Educação Fundamental de Jovens e Adultos [...] estruturado em 04 (quatro) etapas. Cada etapa corresponde a 1 (um) ano letivo” (PIAÚÍ, 2000, p. 08).

Orquídea e Margarida assumem posição semelhante, deixando evidente que não existe comprometimento pessoal dos profissionais que atuam na EJA, com os benefícios e/ou malefícios advindos com a ampliação do Ensino Fundamental, pois, para a primeira, a escola precisa mudar, mas não se inclui nesse processo, embora reconheça que, da forma como se encontra, *cada um trabalhar de forma isolada, a gente não chega a lugar nenhum.*

A segunda não percebe a diferença, porque na sua visão as mudanças não se fizeram sentir, continua tudo igual, isso fica claro quando afirma que: *aqui na verdade já tinha essa proposta de mais um ano exclusivo para alfabetização*, nem se apercebeu das mudanças ocorridas há 13 (treze) anos atrás. Eis a similaridade.

Dando continuidade, passemos à análise da Figura 03, refletindo as concepções das interlocutoras acerca do ensino fundamental de nove anos, agrupadas na subcategoria 1.2.

FIGURA 03- Unidade de Análise 1.2: Alfabetização



Observando atentamente o agrupamento das falas da Unidade de análise 1.2, percebemos que, na concepção de Gardênia, Rosa, Orquídea e Margarida, os contributos da ampliação do ensino fundamental refletem apenas no processo de alfabetização, compreendido como o acréscimo de mais um ano para alfabetizar as pessoas jovens e adultas e prepará-las para continuar os estudos nas etapas seguintes. Vejamos: [...] *foi criado um ano só pra alfabetização*. [...] *é a preparação para as séries seguintes*. [...] *sem essa é impossível ele crescer* [...] *alfabetizar no sentido próprio da leitura e da compreensão*. [...] *já tínhamos essa alfabetização* [...] (GARDÊNIA; ROSA; ORQUÍDEA; MARGARIDA).

Enfim, para as interlocutoras, o aluno nessa etapa deve construir conhecimentos e habilidades necessárias para darem continuidade aos estudos, essas habilidades se reduzem à leitura e à escrita, sem elas o sucesso nas etapas posteriores à etapa I, não logrará êxito. Desse

modo, fica claro que o entendimento sobre o conceito de alfabetização não é aqui considerado em sua amplitude, pois, alfabetizar “não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2007, p. 18).

Todavia, essa variedade de conceitos fez muitos estudiosos se dedicarem a estudos pontuais diversos, gerando resultados que não condizem com as reflexões fundamentadas em princípios psicológicos e sociológicos, interacionais que sustentam a aprendizagem principalmente quando os sujeitos aprendizes são pessoas jovens e adultas.

Agindo assim, ignoram que os jovens e adultos se dispõem a aprender por motivações internas, quando “percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam [...], assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação a situações da vida real” (KNOWLES, 2009, p. 73).

Nesse sentido, se na ampliação do ensino fundamental o fator tempo de permanência na escola for concebido como condicionante do insucesso escolar, o produto esperado continuará produzindo resultados insatisfatórios. O professor alfabetizador não conseguirá da mesma forma, *alfabetizar no sentido próprio da leitura e da escrita* como afirma Orquídea, razão pela qual é necessário estabelecermos uma distinção entre temporalidade e uma série de aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, de pessoas jovens e adultas.

Margarida aponta para um aspecto preocupante quando afirma que alfabetizar *não era função da escola [...] era do Brasil Alfabetizado um programa a parte do MEC*. Cabendo à escola [...] *sediar o espaço*. (MARGARIDA). Descreve um quadro de ações desenvolvidas no contexto da escola. Contudo, o que preocupa é, se os educadores não faziam parte do quadro efetivo e a escola não interferia na organização pedagógica das turmas, qual a garantia de sucesso que esses estudantes teriam? Essa situação “provavelmente justifica/explica em parte a alta taxa de desistência em grande parte dos programas voluntários da educação de adultos” (KNOWLES, 2009, p. 71).

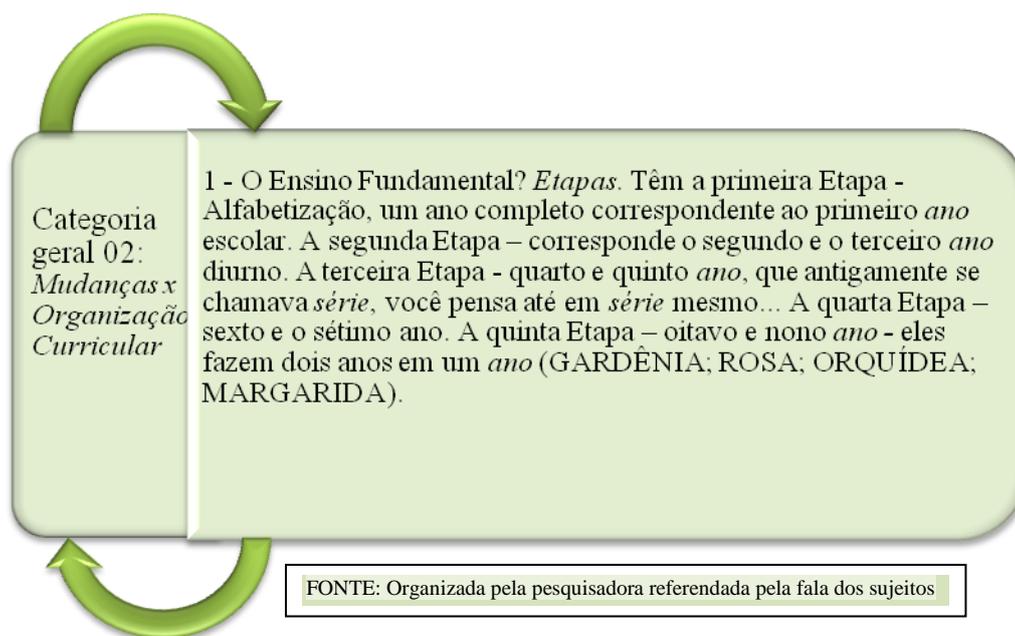
Ameniza o quadro quando diz: [...] *Hoje é diferente a escola faz a matrícula regular, a turma de primeira etapa é a de alfabetização*. Sabemos que a educação de pessoas jovens e adultas “[...] representa um processo por meio do qual o adulto se torna consciente de sua experiência e a avalia” (KNOWLES, 2009, p. 43).

Enfim, a leitura desse discurso não remete à garantia do sucesso, considerando que continua priorizando a organização administrativa, excluindo o estudante como sujeito de

direito e de aprendizagem, pois, em nenhum momento aponta para uma organização pedagógica que considere as motivações internas do próprio estudante.

Passemos à análise da Categoria geral 02, dos trechos de falas, agrupados nas unidades de análises 2.1 e 2.2 (FIGURAS 04 e 05), iniciando a Unidade de análise 2.1.

FIGURA 04- Unidade de Análise 2.1: Etapas x Anos



Na percepção de Gardênia, Rosa, Orquídea e Margarida as mudanças e a organização curricular no ensino fundamental da EJA, mediante a ampliação do ensino, se assemelha à estrutura organizada seguindo os princípios preconizados na Lei nº. 5.692/71, regulamentados no Parecer nº. 699/72, diferindo apenas na denominação série, que foi substituída por ano, seguindo a definição sugerida na Lei nº. 11.274/2006, que estabeleceu o tempo de duração do ensino fundamental.

Ressalte-se que, a Lei nº. 11.114/2005, “alterou a Lei nº. 9.394/96, objetivando tornar obrigatório o ensino fundamental a partir de seis anos de idade” (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009 p. 11). Dessa maneira, a ampliação torna-se uma realidade sendo prevista no Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001.

No que se refere à organização curricular e pedagógica na EJA, apoiada na legislação que permite a ampliação do ensino fundamental, compreendida como uma modalidade de ensino da educação básica, percebemos pelos depoimentos que o conflito conceitual

permanece, continua organizado em Etapas, atrelado à série, duas em um ano letivo. Isso significa dizer que, enquanto a escola não incorporar a ideia de que a organização curricular tem que ser desvinculada de série e organizada realmente em etapas, o ensino oferecido a pessoas jovens e adultas nas escolas continuará fragmentado, ou seja, recomeçando a série a cada semestre letivo.

Conforme as falas, o ensino nessa modalidade, segue a organização em Etapas [...] *a primeira Etapa - Alfabetização, um ano completo correspondente ao primeiro ano escolar. A segunda Etapa – corresponde o segundo e o terceiro ano diurno. A terceira Etapa - quarto e quinto ano, que antigamente se chamava série, você pensa até em série mesmo... A quarta Etapa – sexto e o sétimo ano. A quinta Etapa – oitavo e nono ano - eles fazem dois anos em um ano* (GARDÊNIA; ROSA; ORQUÍDEA; MARGARIDA).

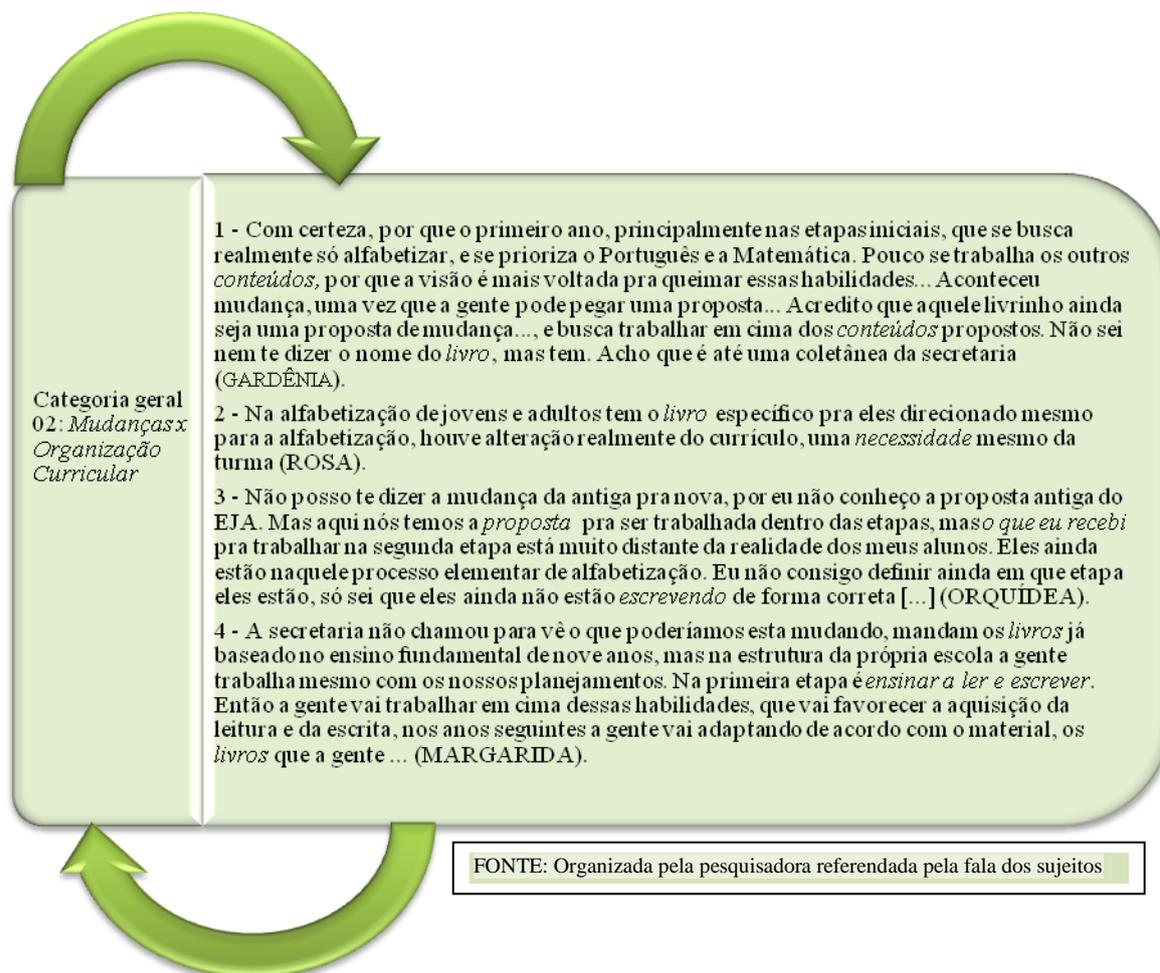
Desse modo, a nova estrutura da EJA passou a organizar-se em cinco Etapas, equivalendo aos nove anos do ensino fundamental, previstos em lei, incluindo a Alfabetização, formato adotado, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí, apenas em 2013.

O que se percebe é que a ideia, ainda, está centrada em unificação de conteúdos, em série e ou ano, constituindo uma nova estrutura de normas e funcionamento do ensino fundamental. No entanto, é necessário elaborar uma proposta curricular organizada em cinco Etapas ou cinco anos, com orientação metodológica focada em situações de aprendizagem, que atenda às especificidades do público potencial da EJA, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Repensar uma proposta de currículo, coerente com as motivações, interesses mediatos e imediatos, potencialidades e necessidades próprias da vida dessas pessoas. Enfim, pautada em uma educação para a vida (MOURA, 2007).

Os discursos analisados até o momento continuam reafirmando que a mudança proposta na organização curricular segue uma estrutura já adotada para essa modalidade de ensino quando foi institucionalizada, seguindo o que foi definido na Lei nº. 5.692/71 - Parecer nº. 699/72. A seguir faremos a análise da organização curricular (FIGURA 05).

FIGURA 05- Unidade de Análise 2.2: Componentes curriculares



Os discursos de Gardênia, Rosa, Orquídea e Margarida revelam que a percepção da organização curricular sentida e incorporada pela escola está na unificação de listas de conteúdos que compõem a Etapa (série/ano) presente em todos os trechos das falas, explicadas no sentido das palavras e expressões: *conteúdo*, *livro*, *proposta*, *o que eu recebi*, *ensinar a ler e escrever*, de cada interlocutora. A priorização dos conteúdos das áreas de Português, traduzidas em leitura e escrita, e da Matemática, em detrimento dos conteúdos dos demais componentes curriculares é evidente.

Na tentativa de justificar essa prática, acabam por demonstrar quanto desconhecem os objetivos, especificidades e principalmente o processo de ensino focado na aprendizagem de pessoas jovens e adultas, isso é visível quando colocam: [...] *se prioriza o Português e a Matemática* [...] *aquele livrinho ainda seja uma proposta de mudança...*, e busca trabalhar

em cima dos conteúdos propostos. [...] tem o livro específico [...], proposta [...], o que eu recebi [...], livros [...], ensinar a ler e escrever [...] (GARDÊNIA; ROSA; ORQUÍDEA; MARGARIDA).

Assim, o que passa para o leitor é que as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar são realizadas de forma mecânica, atendendo à burocracia do sistema, desconsiderando as motivações internas dos sujeitos. O currículo passa então a uma lógica disciplinar que “[...] limita a possibilidade de uma aprendizagem analítica, crítica e, portanto, significativa” (TAMAROZZI, 2009, p. 34).

Uma organização curricular que não contemple o interesse imediato e mediato das pessoas jovens e adultas limita a aprendizagem e conseqüentemente as práticas dos professores. Reafirmamos, mais uma vez, que o professor deve buscar conhecer seu aluno, considerando que o processo de ensino e aprendizagem é uma ação cooperativa entre alunos e professores. Dessa forma, “[...] o professor precisa urgentemente repensar sua ação educativa” (MOURA, 2006a, p. 110).

Aspectos limitadores, como por exemplo: *livros e planejamentos*, que privilegiam conteúdos e desconsideram os aspectos dinâmicos do ensino, assim, como a centralidade das práticas no uso do livro didático, são elementos da cultura escolar que necessitam ser revistos.

Orquídea, trecho 03, demonstra desconhecimento da proposta curricular que orienta as atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental da EJA em sua escola, *Não posso te dizer a mudança da antiga pra nova, porque eu não conheço a proposta antiga do EJA [...]*, e acrescenta: *nós temos a proposta pra ser trabalhada dentro das etapas, mas o que eu recebi [...] está muito distante da realidade dos meus alunos [...]*.

Nesse caso específico, o que passa para o leitor é que a responsabilidade pela não aprendizagem do aluno é do sistema, que manda para a escola, uma proposta *distante da realidade dos meus alunos*. No entanto, em nenhum momento sinaliza para aproximar o que recebe da secretaria, da realidade de aprendizagem dos alunos, considerando que existem “[...] variedades de formas apropriadas a este tipo de aluno, observando características próprias e necessidades de aprendizagens” (MOURA, 2007, p. 62).

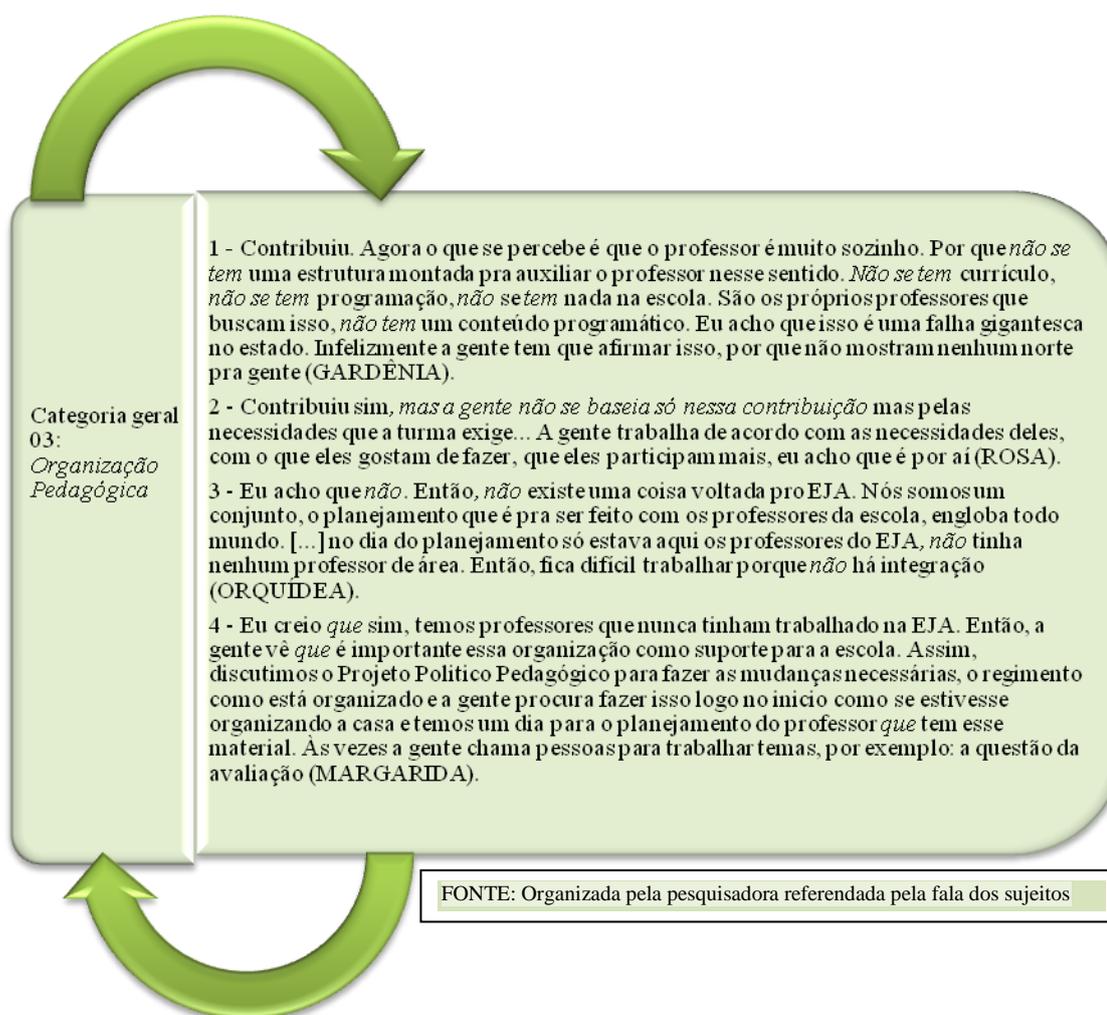
Assim, é fundamental que o professor considere as singularidades dos alunos, apoiando-se no currículo para conduzir sua prática, pois, esse “[...] indica caminhos, travessias e chegada, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (MACEDO, 2007, p. 27).

Nesse sentido, deve-se compreender que as práticas desenvolvidas em uma sala de aula do ensino fundamental para crianças, são diferentes da dinâmica de uma para pessoas

jovens e adultas. Assim, as necessidades, expectativas, interesses, mediatos e imediatos, fruto de experiências adquiridas ao longo da vida, do sujeito adulto, em formação, precisa se articular com o conhecimento sistematizado da escola. Cabe, portanto, ao professor possibilitar as mudanças possíveis entre o que é ensinado na escola e o seu contexto real, de modo que os conhecimentos construídos na escola sejam para o aluno jovem e o aluno adulto significativos e articulados com o seu dia a dia.

Passemos, agora, a reflexão das unidades de análises 3.1 e 3.2, originadas da Categoria geral 03, referentes à contribuição da ampliação do Ensino Fundamental para a modalidade EJA, iniciando com a 3.1 (FIGURA 06).

FIGURA 06- Unidade de Análise 3.1: Contribuição



A contribuição a que Gardênia se refere, no (Trecho 01), está relacionada ao tempo de duração, passou de quatro para cinco anos. Em relação à estrutura e organização dos componentes curriculares da EJA, na rede pública estadual, os posicionamentos explicitados

no discurso de Gardênia são pautados na negação. *Não tem e/ou não se tem*, presentes nas falas, reforçando a ideia de que, para esse público, o direito à escolarização, à educação permanente e/ou continuada, de qualidade continua sendo negado. Ainda nesse trecho, Gardênia declara: [...] *Eu acho que isso é uma falha gigantesca no estado. Infelizmente a gente tem que afirmar isso, por que não mostram nenhum norte pra gente* (GARDÊNIA), colocando a responsabilidade totalmente no sistema.

Dessa forma, se não existe uma estrutura física adequada e a organização dos componentes curriculares, amparada pelos tramites legais, nos sistemas estaduais e municipais de ensino, a EJA, continuará sendo concebida pelo poder público e consequentemente pela comunidade escolar como um programa ofertado para pessoas, que por uma razão qualquer não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada e se encontram à mercê da simpatia de governantes que a inclui, ou não, nas prioridades do seu governo.

Essa realidade vem acontecendo ao longo da história da educação desse país, mesmo quando as leis afirmam o contrário, ou seja, a EJA é um direito do cidadão e um dever do Estado (LDB, 9.394/96). Nesse sentido, o momento “exigirá ‘passar a limpo’ a história desse tempo, para que o jogo de poder e as disputas contra hegemônicas pudessem aflorar multifacetadamente” (PAIVA, 2009, p. 126).

Diferente de Gardênia, Orquídea (Trecho 02), discorda sobre a contribuição da organização pedagógica desenvolvida na escola, pois na sua visão [...] *não existe uma coisa voltada pro EJA*, e mais, que falta *integração* entre os professores da EJA e os professores das demais áreas, o que segundo ela dificultam o desenvolvimento de seus trabalhos, pois [...] *no dia do planejamento só estava aqui os professores do EJA, não tinha nenhum professor de área [...] fica difícil trabalhar porque não há integração* (ORQUÍDEA). Percebemos que na visão dela o sucesso ou insucesso das ações desenvolvidas na sala de EJA podem ser justificadas, tão somente, pela presença ou não dos professores dos demais componentes curriculares, nos momentos de planejamento da escola.

Rosa (Trecho 02) contradiz o discurso de Gardênia e Orquídea, sendo enfática ao afirmar que: *Contribuiu sim, mas a gente não se baseia só nessa contribuição*, ficando evidente que desenvolve seu trabalho seguindo as orientações recebidas. Contudo, esse não é o único meio que utiliza porque *trabalha de acordo com as necessidades deles*.

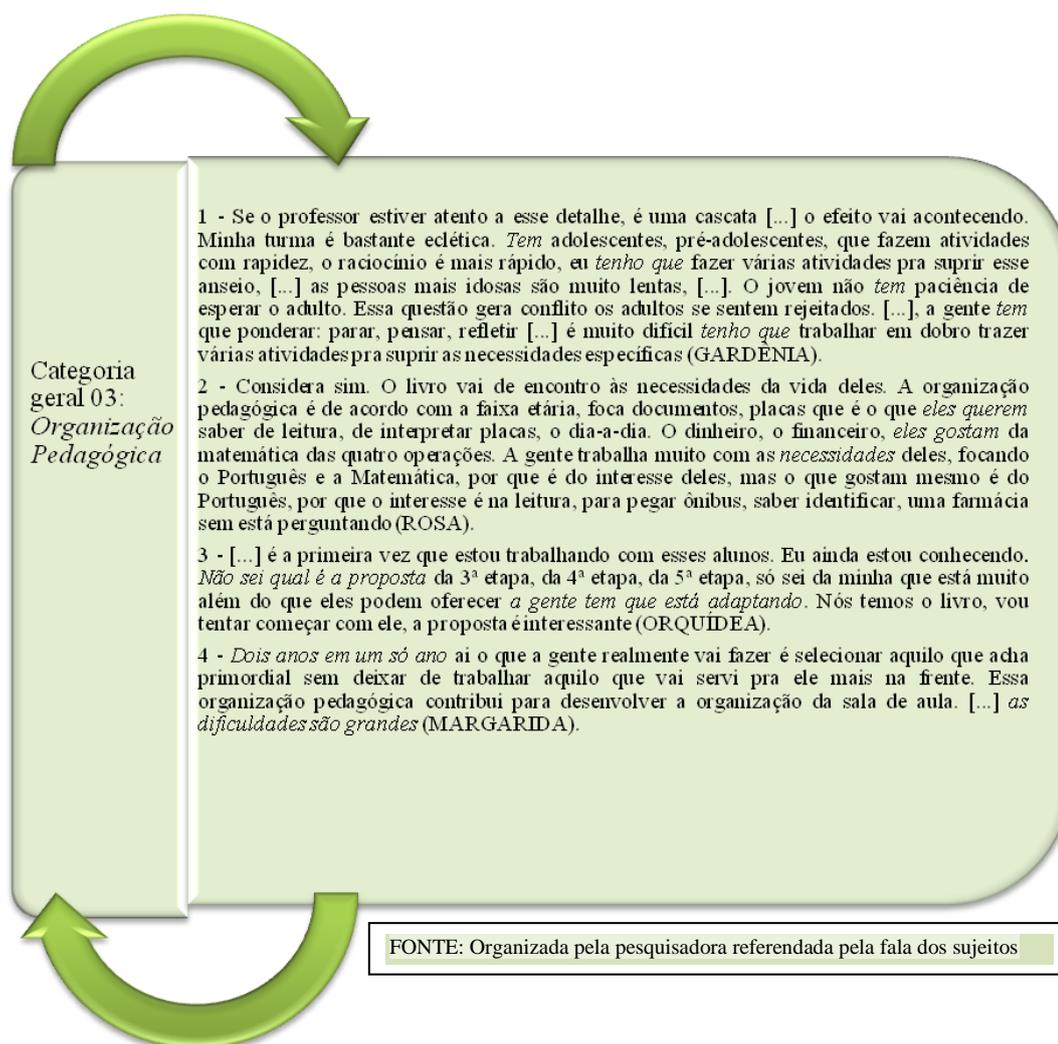
Isso significa dizer que existem currículo e programação, ao contrário do que Jasmim afirmou, mas existe também a preocupação por parte da interlocutora, em atender às

motivações do estudante, “demonstrando uma postura de respeito, seriedade e responsabilidade para com os alunos jovens e adultos” (MOURA, 2003, p. 134).

Por fim, Margarida (Trecho 04), falando como supervisora, lugar que ocupa na escola, o sentido do *que*, presente no seu discurso evidencia que as contribuições a que se refere permitem interpretações dúbias, principalmente nas expressões [...] *Eu creio QUE sim*, [...] *a gente vê QUE é importante*, [...]. Sinaliza [...] *QUE tem esse material* [...], afirmando ter consciência da existência dele, mas o *crê* e o *vê*, dão margem a várias leituras que levam a dúvidas se a existência desses contribui ou não, com o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Demonstra preocupação com a organização pedagógica no ano que se inicia. [...] *como se estivesse organizando a casa*, (MARGARIDA). No entanto não percebemos a preocupação em promover ações que provoquem o trabalho coletivo e a indução de novas metodologias, que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em seguida analisaremos as *Especificidades*, última unidade de análise (FIGURA, 07).

FIGURA 07- Unidade de Análise 3.2: *Especificidades*



Elegemos a palavra - *tem* - e a expressão - *tenho que* - para proceder à análise das contribuições de Gardênia (Trecho 01), nessa unidade. A dificuldade em trabalhar com uma turma heterogênea é externada pelo *tem*, enquanto a insatisfação é demonstrada por *tenho que*, na sua fala. No primeiro caso, a queixa é direcionada aos mais jovens por realizarem as [...] *atividades com rapidez*, devido *o raciocínio ser mais rápido*, enquanto que [...] *as pessoas mais idosas são muito lentas*.

No segundo caso, se queixa das atividades diferenciadas que elabora para tentar suprir essas deficiências, desconsiderando que o tempo utilizado pelo aluno para realizar uma atividade está relacionado com as diferenças individuais, ou seja, com as especificidades próprias de cada sujeito em formação, independente de ser jovem ou não. Então, é necessária uma discussão sobre o que vem a ser aluno jovem e aluno adulto, a fim de “[...] desconstruir e desmistificar esse perfil” (MOURA, 2007, p. 57).

Quando Gardênia coloca a dificuldade relacionada ao tempo que o jovem ou o adulto necessitam para realizar uma determinada atividade, nesses termos: *Essa questão gera conflito os adultos se sentem rejeitados* [...] suscita outro ponto que merece atenção, ou seja, esses conflitos a que se refere e o sentimento de rejeição, atribuído aos alunos com mais idade, não são estereótipos, incorporados pela comunidade escolar, para justificar o fato de os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, não aprenderem? Pois, se a escola assumir a responsabilidade pela não aprendizagem do aluno, assume também que não está cumprindo com a sua função social. Considerando que: “Uma falta de alinhamento entre o estilo do facilitador (professor) e o dos aprendizes pode resultar em sérios problemas no processo de aprendizagem” (DEAQUINO, 2007, p. 45).

Isso demonstra quanto é importante que o professor que atua com essa modalidade de ensino, conheça os domínios predominantemente de aprendizagem de seus alunos e, de posse desse entendimento, construa suas intervenções na sala de aula.

Rosa (Trecho 02), apesar de afirmar que *considera sim*, as especificidades dos alunos, seus argumentos se voltam para os conteúdos que trabalha no livro didático. Na verdade, deixa claro que a proposta que segue é a do livro, as *necessidades deles* que diz considerar são os conteúdos de Português e Matemática, enfim, *focando o Português e a Matemática, por que é do interesse deles*, no entanto, *o que gostam mesmo é do Português*.

Aqui, abre-se um questionamento, eles não gostam da Matemática ou a professora não gosta de ensinar Matemática? Esse é um dos muitos casos a pesquisar quando se trata de preferência ou não, dos alunos, por determinada disciplina. Não se deve esquecer que o domínio preferencial do processo de aprendizagem de uma pessoa está relacionado à forma

como apreende o conhecimento ensinado, cientificamente falando, e não a gostos que geralmente são influenciados pelo instituído social.

O discurso de Orquídea (Trecho 03) revela a insegurança e a incerteza no trabalho que desenvolve com a EJA. O que passa para o leitor é que não quer trabalhar com esse público, visto que em todas as suas falas deixa claro que desconhece tudo o que se refere à EJA. Mesmo sendo a primeira vez como afirma que está trabalhando com jovens e adultos.

Vejamos o que diz: [...] *Não sei qual é a proposta [...], só sei da minha que está muito além do que ELES PODEM OFERECER a gente tem que está adaptando. [...] não conseguiu ainda me envolver com o trabalho.* Como vemos, é preocupante a postura da professora, afinal EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, os conteúdos do ensino fundamental e médio não mudam, o que deve ser considerado é o sujeito em formação e suas peculiaridades.

Margarida (Trecho 04) mais uma vez faz suas considerações de acordo com a função exercida na escola. Existe uma preocupação explícita na sua fala com a organização pedagógica dos conteúdos, considerando que são *dois anos em um só ano*, reconhecendo que, [...] *as dificuldades são grandes*. Embora não deixe claro se essas dificuldades estão relacionadas com a organização pedagógica, o trabalho desenvolvido na sala de aula pelos professores ou a aprendizagem dos jovens e dos adultos, elas existem e exigem pensar políticas para enfrentá-las.

Apesar disso, percebemos que entre os educadores de pessoas jovens e adultas, as dúvidas ainda são inúmeras e de toda ordem, visto que o direito a educação, garantido por lei, ainda se encontra reconhecido socialmente como política pública, portanto, sem garantia de escolarização. Essa constatação interfere na estrutura e organização curricular e pedagógica do ensino oferecido às pessoas jovens e adultas pelo sistema público.

Entretanto acreditamos ter respondido à questão que norteou este estudo: “Como a ampliação do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos agregou contributos para organização curricular e pedagógica”? Considerando que depois de uma discussão, que durou oito anos, o sistema já organizou o ensino fundamental na modalidade EJA, em cinco anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação como direito de todos e dever do estado, inclusive para as pessoas jovens e adultas, garantido na Carta Magna desse país, continua fomentando discussões em congressos e seminários sobre a Educação de Jovens e Adultos, visto que já se passaram 26 anos e, ainda, não foi assegurado esse direito, tanto no campo financeiro quanto no pedagógico. Contudo, um longo percurso ainda terá que ser percorrido para que todos os brasileiros que necessitam de complementar sua escolaridade ou até mesmo de iniciá-la, realizem seu sonho.

Com a finalidade de reforçar essa luta e considerando a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, nessa investigação, de forma geral, nos propomos fazer uma análise sobre os contributos e as implicações curriculares e pedagógicas a partir da ampliação do ensino fundamental, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Acreditamos que a extensão da duração desta etapa da educação básica nessa modalidade de ensino constitui passo relevante no sentido da sua garantia como um direito do cidadão e um dever do Estado, em oferecê-la com qualidade, possibilitando a todos o acesso ao conhecimento e à continuidade do processo de escolarização, na perspectiva de educação para a vida.

No entanto, sabemos que somente a ampliação não poderá responder às exigências por uma democratização do ensino, onde todos possam prosseguir com sucesso no processo de escolarização e continuação de sua formação. Desse modo, a proposta desse trabalho buscou no primeiro objetivo específico compreender a organização curricular do ensino fundamental na modalidade EJA, pois, entendemos ser esta uma oportunidade para fomentar a discussão sobre a organização curricular e pedagógica nesse campo de ensino, à luz da ampliação ocorrida no ensino fundamental.

Sabemos que caracterizando as mudanças ocorridas na organização curricular mediante a ampliação do ensino fundamental na modalidade EJA, no Estado do Piauí, estaremos, ao dar por concluído esse trabalho, contribuindo de forma significativa para que os debates em torno da melhoria e qualidade da educação que se oferta às pessoas jovens e adultas que dela necessitam se torne um apelo para que retornem à escola.

Uma das relevâncias do nosso trabalho foi a oportunidade de verificar em *locus* como vem sendo pensado o currículo da EJA, assim como os seus progressos. Já os retrocessos se relacionam diretamente com a falta de políticas públicas nesse campo de ensino, visto que a

escolarização assume o caráter de formação inicial e continuada, oferecendo condições ao sujeito de direito, o exercício pleno da cidadania.

Assim, procuramos nesse estudo, retratar as mudanças implementadas pelos ditames legais, na oferta do ensino fundamental brasileiro e as formas como o seu currículo vem sendo estruturado ao longo da história, no que se relaciona com a modalidade EJA, com foco nas políticas implantadas no Estado do Piauí e no Brasil.

Verificamos que existe uma preocupação do Sistema Estadual de Educação do Estado do Piauí em reestruturar a proposta curricular do ensino fundamental na modalidade EJA, em cinco anos. A nova proposta difere da organizada no ano 2000 e mantida até 2010, pois em sua composição não havia um ano dedicado à alfabetização. O estudo mostra que o formato do ensino fundamental na modalidade EJA, em cinco etapas, já foi implantado em 1971, seguindo determinações da Lei 5.692/71.

No entanto, a interface que emerge da proposta de ampliação termina por revelar as exigências que permeiam essa medida de expansão do tempo, como por exemplo: a reorganização curricular e pedagógica pelos sistemas de ensino a fim de otimizar esse tempo que o aluno da EJA permanecerá na escola, como um campo de direito que exige a construção de políticas públicas que atendam às necessidades e às peculiaridades desse público.

Acreditamos que um ano dedicado à alfabetização implica reorganizar toda a estrutura do ensino e não somente o primeiro ano, exige, portanto, a elaboração de uma proposta curricular coerente com as especificidades do aluno jovem e do aluno adulto, assim como o sucesso no processo de escolarização.

A adoção da terminologia ano para a nova organização curricular, ainda se apresenta permeada por conflitos conceituais, e continua, ainda, atrelada à série, duas em um ano letivo, demonstrando que não incorporaram a estrutura do ensino em anos. Este aspecto merece destaque, pois é necessário que todos os envolvidos nesse processo entendam que ao fazer a opção pela estrutura em ano, as escolas precisam compreender esse novo termo e adequar a sua linguagem à nomenclatura da organização escolhida.

Esta reflexão torna-se oportuna, pois aspectos negativos como práticas e currículos que não atendem às reais necessidades e exigências do público jovem e adulto, que buscam por essa etapa da educação básica ainda são muito presentes no contexto educativo. Ressalte-se que é urgente que a EJA seja reconhecida como política pública, dever do Estado e direito do seu público potencial, tomando o processo educativo como aquele que ocorre ao longo da vida.

Desse modo, a ampliação do ensino fundamental se não ficar reduzida somente à ampliação da duração do tempo que o aluno deve permanecer na escola, mostra-se como um ganho para nossa sociedade, visto que pode traduzir-se em maiores oportunidades para a universalização do acesso à educação, contribuindo assim para a redução dos índices de analfabetismo ainda presentes em nosso país e a continuidade do processo de escolarização para aqueles que assim o desejarem.

Por esta razão, é necessário que diante das mudanças ocasionadas na EJA a Instituição escolar compreenda que lugares o aluno jovem e os alunos adultos ocupam no espaço educativo. É necessário que as ações desenvolvidas nessa modalidade busquem conhecer esse público, seus saberes, interesses e necessidades de aprendizagem, pois são jovens e adultos que dispõem de experiências e saberes acumulados em todo o seu processo de formação.

No entanto, sem uma real consistência de políticas públicas que atendam aos interesses do alunado jovem e adulto e um currículo com práticas pedagógicas que possibilitem acesso, permanência e continuidade na escolarização dos mesmos, continuaremos ampliando o contrário, ou seja, um alto índice de evasão, desistência e justificativas para muitos governantes não ofertarem aquilo que é um direito para esse público, contribuindo, assim, para o analfabetismo.

Acreditamos que o acréscimo de um ano dedicado à alfabetização possa possibilitar ao jovem e adulto que busca a escola condições intelectuais para adquirir as habilidades de leitura e escrita e assim darem continuidade em seu processo de escolarização.

Neste sentido, para que possa agregar contributos na organização curricular e pedagógica da proposta de ampliação do ensino fundamental na modalidade EJA, é necessário que tanto gestores quanto professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino considerem o aluno como um sujeito em formação, desenvolvendo ações que busquem atender as suas reais necessidades.

No contexto da EJA, a ampliação do ensino fundamental se configura como uma possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma concepção e modelo pedagógico que exigem uma organização própria. Então, urge a necessidade de (re) elaboração de uma proposta curricular organizada pedagogicamente para o atendimento aos interesses, especificidades e necessidade do o público potencial da EJA, ou seja, formado por adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Nesse contexto, torna-se pertinente um trabalho integrado de todos os que compõem o campo educativo da EJA, conjuntamente com as ações governamentais, no sentido de manter diálogos permanentes com os profissionais que estão nas escolas e na sala de aula.

Desse modo, os resultados apontados nesta pesquisa, evidenciam ainda a necessidade de um constante repensar das práticas e concepções dos professores, visto que é preciso que haja uma associação do fator tempo, enquanto permanência, com a compreensão dos profissionais que atuam na EJA, do significado do processo de aprendizagem da pessoa jovem e adulta, concebendo o processo educativo, como aquele que ocorre ao longo da vida.

Investigando os contributos para a organização curricular e pedagógica a partir da ampliação do ensino fundamental, especificamente na EJA, estaremos ainda que, com problemas estruturais e conjunturais, oferecendo nossa parcela de contribuição para a construção, em um futuro bem próximo, de políticas públicas para a educação ao longo da vida.

Ousamos assumir que o debate que aqui se encerra sobre a temática não se esgota em um único estudo, visto que é um campo aberto para a inclusão de novas pesquisas. Acreditamos que os resultados evidenciados em nosso trabalho possam suscitar reflexões e discussões não somente no âmbito da educação estadual e municipal, mas em nível nacional, envolvendo gestores, professores e todos os que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____. **Análise de conteúdo**. 5 ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino fundamental de nove anos**: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 699/1972. In: **Legislação do Ensino Supletivo. Departamento de Documentação e Divulgação**. Brasília, DF, 1978.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (DCN/EJA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2000.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Lei de ampliação do ensino fundamental para nove anos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 06 fev. 2006.

_____. Lei nº. 11. 114, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2005.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n. 5.692, de 20 de dezembro de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1971.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5^a. a 8^a. série: Introdução. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002

_____. Parecer CNE/CEB nº 3/2010, de 15 de junho de 2010. Institui as diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2010. Seção 1, p. 66.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 6/2005, de 8 de junho de 2005. Estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: _____. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

FRIGOTTO, Gaudência; CIVIATTA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GILL, Rosalind. Análise de discursos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som**: manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. **Universalização da educação básica no Brasil**: utopia para a construção de uma educação integral. Rio de Janeiro, 2010.

HADDAD, Sérgio. A Ação de 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: 06 ago. 2012.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KNOWLES, Malcolm S; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de jovens e adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 51–64, jan./jun. 2007.

_____. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos**. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2006a.

_____. **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006b.

_____. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NORONHA, Maria Olinda. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950 – 1990). In: XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Maria Olinda. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo, FTD, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

_____. Educação de jovens e adultos: continuar... e aprender por toda a vida, In: _____. **TV Escola: Salto para o futuro**. Boletim, 20 a 29 set. 2004.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. Anexo II ao Parecer CEE/PI nº 386/2010. Proposta pedagógica curricular da rede pública estadual de educação. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 28 dez. 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PI nº 076/2011. Aprovação dos Referenciais Curriculares dos Cursos de EJA Presencial para uso das unidades escolares da rede pública estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 05 maio 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PI nº 178/2010. Estabelece normas complementares aos artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 7 de jun. 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PI nº 386/2010. Opina pela renovação do credenciamento das unidades escolares da rede pública estadual do Piauí e pelo

reconhecimento legal dos cursos de educação básica que oferecem consoante registro da Lista Básica, versão 2010. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 28 dez. 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PI nº 378/2010. Favorável à validação dos estudos dos alunos do Centro Educacional Santa Rita de Cássia, com sede na cidade de Altos, realizados a partir de 2001 até 2006. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 28 dez. 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 193/2007**. Altera a redação de dispositivos de resoluções que regulam a exigência de documentação nos processos de autorização e renovação de cursos das escolas integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Piauí. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 03 out. 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 139/2005**. Estabelece normas e procedimentos para a oferta de cursos da Educação de Jovens e Adultos.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 13. 1993**.

_____. **Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência de 1º Grau**. Teresina: SEDUC, 1993.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: 1º segmento do ensino fundamental**. Teresina: SEDUC, 1999.

_____. Secretaria de Educação. **Estrutura e organização didático-pedagógica do curso de ensino fundamental de jovens e adultos: aceleração I e II**. Teresina: SEDUC, 2000.

PIAUI/SEED/DEJA. Parecer CEE/PI nº 022/2000. Aprova a proposta de aceleração de aprendizagem de jovens e adultos. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 31 maio 2000.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos - ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectiva. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. Práticas discursivas. In: INIQUEZ, Lupicinio. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de jovens e adultos**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-34.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário (Professor/Pedagogo)

Prezadas:

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí e tenho a satisfação de me dirigir a você para solicitar sua colaboração no sentido de prestar algumas informações sobre sua formação e alguns aspectos de sua atuação profissional. Sua contribuição é fundamental para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

Desde já, agradeço a colaboração!

1. IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____ Pseudônimo _____
- Sexo:
 - () Masculino
 - () Feminino
- Idade:
 - () 20 a 30 anos
 - () 30 a 40 anos
 - () 40 a 50 anos
 - () Mais de 50 anos
- Estado civil:
 - () Solteiro (a)
 - () Casado (a)
 - () Viúvo (a)
 - () Separado (a)
 - () Outros

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Curso Superior:
 - () Completo
 - () Incompleto
 - () Magistério-Ensino Médio
 - () Especialização - Área _____
 - () Mestrado – Área _____
 - () Doutorado – Área _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Escola em que trabalha:
 - () Estadual
 - () Municipal
 - () Estadual e Municipal
 - () Estadual e Privada
 - () Municipal e Privada

- Tempo de serviço no Magistério:
 - () Menos de um ano
 - () Entre 01 e 10 anos
 - () Entre 10 e 20 anos
 - () Entre 20 e 30 anos
 - () Mais de 30 anos

- Tempo de serviço no Magistério de EJA:
 - () Menos de um ano
 - () Entre 01 e 10 anos
 - () Entre 10 e 20 anos
 - () Entre 20 e 30 anos
 - () Mais de 30 anos

- Turno em que trabalha:
 - () Manhã
 - () Tarde
 - () Noite
 - () Manhã e Tarde
 - () Tarde e Noite
 - () Manhã e Noite
 - () Manhã, Tarde e Noite

- Em que Etapa atuou na EJA:
 - () 1ª ETAPA (Alfabetização – 1º Ano)
 - () 2ª ETAPA (2º e 3º anos – Equivalente à 1ª e 2ª séries)
 - () 3ª ETAPA (4º e 5º anos – Equivalente à 3ª e 4ª séries)
 - () 4ª ETAPA (6º e 7º anos – Equivalente à 5ª e 6ª séries)
 - () 5ª ETAPA (8º e 9º anos – Equivalente à 7ª e 8ª séries)

- Entrada no serviço público:
 - () Concurso público
 - () Outros

- Como se tornou professor e/ou pedagoga de pessoas jovens e adultas?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista (Professor/Pedagoga)

Prezadas:

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí e tenho a satisfação de me dirigir a você para solicitar sua colaboração no sentido de prestar algumas informações sobre sua formação e alguns aspectos de sua atuação profissional. Sua contribuição é fundamental para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

Desde já, agradeço a colaboração!

- 1) O que vem ao seu pensamento imediato, quando lhe falam em Ampliação do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Ano em que a escola ampliou o Ensino Fundamental de quatro para cinco anos na modalidade Educação de Jovens e Adultos?
- 3) Como está estruturado o ensino fundamental na sua escola? Ano? Etapas?
- 4) Com a Ampliação do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos houve mudanças na organização curricular?
- 5) A organização pedagógica contribuiu para a melhoria da prática desenvolvida em sala de aula?
- 6) A organização curricular e pedagógica considera as especificidades de pessoas jovens e adultas?
- 7) Os sistemas de ensino ofereceram cursos de formação continuada, por ocasião da Ampliação do Ensino Fundamental na modalidade EJA? Contribuíram para a compreensão da Ampliação do Ensino Fundamental?

ANEXOS

ANEXO 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
 TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “Ampliação do Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: contributos para a organização curricular e pedagógica”

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 9986- 4564

Pesquisadora participante: Joselina Ferreira Araújo

Telefone para contato: (86) 9905-6531 ou (86) 8865-1532

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que é apresentado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI cujo tema a ser desenvolvido é: “**Ampliação do Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: contributos para a organização curricular e pedagógica**”, cujo objetivo é analisar os contributos e as implicações curriculares e pedagógicas advindas da ampliação do Ensino Fundamental para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa, de natureza descritiva com utilização de questionário e entrevista semi-estruturada para a coleta dos dados.

Para análise dos dados será utilizada a técnica de análise de discurso e a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática.

O processo de construção dos dados será realizado no período referente a agosto e setembro de 2013, após a aprovação pelo comitê de ética e, nos

comprometemos a respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo. A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de recusar participar do estudo ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.

Não há benefícios diretos para o participante. Trata-se de análise de discurso das falas dos professores. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício, quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome e sim um codinome para identificação.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG nº _____
li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do interlocutor da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Pró-Reitoria de Pesquisa L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep