



PREFEITURA DE MAUÁ
Secretaria de Educação



Currículo da Educação de Jovens e Adultos-EJA



CURRÍCULO

JOVENS E ADULTOS

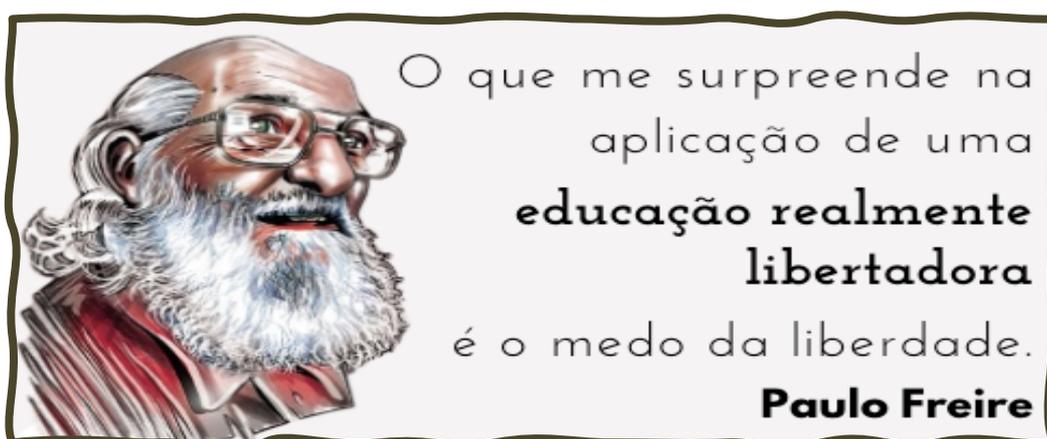


DIALOGICIDADE E PESQUISA



Base Curricular da EJA

A EJA tem como pilar o desafio de empreender o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, os diferentes grupos sociais, o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a cultura, sem perder de vista a especificidade de seus sujeitos, suas experiências de vida e uma maior participação na vida social. Como afirma Paulo Freire: *“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”*¹



¹ FREIRE, 1979, p. 82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide de concentração de renda	21
Figura 2 - Pirâmides da riqueza e desigualdade global	22
Figura 3 - Renda média domiciliar no município de Mauá	24
Figura 4 - Organização dos princípios metodológicos	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDH 2021-2022.....	20
Tabela 2 - IDH municípios.....	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contradição entre as duas concepções de educação	42
Quadro 2 - Caminhos para a elaboração do projeto e o papel dos sujeitos na construção do currículo crítico-libertador por uma educação emancipatória, humana que transforma a realidade social e visa a igualdade dos direitos básicos para a vida digna.....	50
Quadro 3 - Matriz curricular - períodos diurno e noturno - Módulos I ao III - correspondem ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano - Educação de Jovens e Adultos	54
Quadro 4 - Matriz curricular do período diurno - Módulos do I ao IV – Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – EMEJA Clarice Lispector	116
Quadro 5 - Matriz curricular do período noturno - Módulos do I ao IV – Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – EMEJA Clarice Lispector	117
Quadro 6 – Os componentes e as experiências curriculares.....	118

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	10
INTRODUÇÃO	14
CURRÍCULO E PROPOSTA EDUCACIONAL	15
PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS NUMA ABORDAGEM FREIRIANA	16
MAUÁ – O ESPAÇO E A TERRITORIALIZAÇÃO	17
UM OLHAR SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS: A PRÁXIS COMO DESAFIO ÉTICO CONTEMPORÂNEO	19
GESTÃO DEMOCRÁTICA	26
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	27
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	27
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO FORTALECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA	29
INTEGRAÇÃO INTERSETORIAL	29
INCLUSÃO E DIVERSIDADE	30
EFETIVAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA	31
O PERCURSO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA REDE DE ENSINO DE MAUÁ	31
EDUCAÇÃO ESPECIAL — DESAFIOS E AÇÕES INCLUSIVAS	34
PREMISSAS DE UM ENSINO VOLTADO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	35
SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO	35
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	36
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	37
CONHECIMENTO E CULTURA	38
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MAUÁ - 1º SEGMENTO	40
PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	41
<i>Caracterização</i>	43
<i>Fala Significativa</i>	44

<i>Contratema</i>	45
<i>Problematização</i>	46
<i>Projetos</i>	46
TEMAS E CONTEÚDOS DOS COMPONENTES CURRICULARES	54
<i>Organização dos temas e conteúdos para o período letivo</i>	54
<i>Língua Portuguesa</i>	57
<i>Matemática</i>	67
<i>História</i>	76
<i>Geografia</i>	80
<i>Arte</i>	85
<i>Educação Física</i>	86
<i>Avaliação</i>	87
ANEXOS	89
ANEXO I – PLANO DE TRABALHO DA EJA	90
ANEXO II – ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO DO EDUCANDO	91
ANEXO III – RELATÓRIO INDIVIDUAL DO EDUCANDO(A) DA EJA	92
ANEXO IV – ATA DE CONSELHO DE CLASSE DO INÍCIO DE SEMESTRE	96
ANEXO V – ATA DE CONSELHO DE CLASSE DO FINAL DE SEMESTRE	98
.....	100
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MAUÁ - 2º SEGMENTO	101
OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	101
A DINAMICIDADE DOS EIXOS NOS COMPONENTES CURRICULARES	103
OS CONHECIMENTOS QUE IMPORTAM	105
COMPONENTES CURRICULARES	106
<i>Língua Portuguesa</i>	106
<i>Arte</i>	107
<i>Inglês</i>	108
<i>Educação Física</i>	109
<i>Matemática</i>	111
<i>Ciências</i>	111
<i>História</i>	112

<i>Geografia</i>	113
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	115
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DAS MODALIDADES ORGANIZATIVAS	120
PROJETOS	120
ATIVIDADES PERMANENTES, SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES E SITUAÇÕES INDEPENDENTES	121
AVALIAÇÃO	123
REFERÊNCIAS	125

AGRADECIMENTOS

Às(Aos) Profissionais da Rede Municipal de Educação de Mauá

O Currículo de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Mauá é uma demonstração efetiva do comprometimento dos profissionais que atuam junto aos Jovens e Adultos nas unidades escolares. Elaborado por meio de sua participação e sistematizado pelo “Grupo de Trabalho Currículo”, esse documento, de domínio público, será implementado pelas escolas municipais.

O objetivo é buscar no território as melhores condições para ampliação das experiências curriculares, promovendo o desenvolvimento integral dos Jovens e Adultos.

É um passo importante para garantir uma educação de qualidade e enriquecedora para os cidadãos de Mauá e por isso contamos com vocês.

Um abraço e bom trabalho a todas e todos!

MARCELO OLIVEIRA

Prefeito do Município de Mauá

Às(Aos) jovens, adultos, famílias e profissionais da Educação de Jovens e Adultos

É com grande alegria que iniciamos os diálogos sobre a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos e contamos com a participação efetiva dos profissionais da educação, estudantes, pais e responsáveis, para que, juntos, possamos construir um documento que reflita o contexto escolar.

Com a convicção de que o princípio da gestão democrática é fator determinante na construção de propostas e currículos inclusivos, a Secretaria de Educação abriu-se para a escuta dos profissionais como forma de valorização da história local.

O processo democrático é um movimento que requer organização e engajamento de todas e todos. A meta é que esse material chegue ao conhecimento dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem e que reflita as necessidades, potencialidades e expectativas dos estudantes e profissionais.

A organização de um currículo é um desafio que requer comprometimento, buscando alinhar teoria e prática.

O documento contém os conceitos fundantes dos componentes curriculares, orientações didáticas e metodológicas, bem como concepção de avaliação e instrumentos que possibilitem o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens das(os) estudantes, contribuindo com os diversos segmentos de educadores e educadoras nas escolhas pedagógicas que venham a fazer, firmando práticas emancipatórias que apoiem o desenvolvimento integral das(os) jovens e adultos.

Às(Aos) profissionais da educação, cabe a tarefa de contribuir com as experiências e conhecimentos pedagógicos advindos, principalmente, do que confere com aquilo que lhes é mais específico nas suas funções de ensinar e aprender.

Desejamos a todas e todos um bom trabalho, certos de que suas contribuições serão importantes para a construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

JOSÉ LUIZ CASSIMIRO

Secretário de Educação

Canção Óbvia - do acervo de Ana Maria Araújo Freire

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
reporar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os liameus

Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calçadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de que fazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de Tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.

Estarei preparando a Tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire
Geneve - maio - 1971.

Última carta de Paulo Freire, publicada pela Folha de São

Paulo em 11 de maio de 1997.

Canção Óbvia²

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura
espera vive um tempo de
espera vã. Por isto,
enquanto te espero trabalharei os campos e
conversarei com os homens.

Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos
caminhos; meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um tempo de que fazer.

Desconfiarei daqueles que virão
dizer-me, em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque êsses (sic) recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão
dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste,
porque êsses (sic), ao anunciar-te ingênuamente (sic),
antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera

² Paulo Freire, Pedagogia da Indignação (compilado do texto original) - Genève - março – 1971

INTRODUÇÃO

O A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9.394/96, está destinada àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, os interesses e as condições de vida e de trabalho do cidadão (MEC, 2002).

A Constituição de 1988 estabelece a obrigatoriedade tanto do Ensino Fundamental regular como do oferecimento da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, as políticas públicas voltadas para esse público enfrentam muitos desafios. Entre eles, a falta de profissionais com formação voltada para essa modalidade e a escassez de pesquisas para fundamentar o trabalho docente, e, muitas vezes, ocorrem as transposições do ensino regular para o de jovens e adultos. Conforme indica o Parecer CNE/CEB nº11/2000, há três funções da Educação de Jovens e Adultos a se considerar:

- A **função reparadora** no sentido de restauração de um direito negado. Não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, mas, sim, ao direito de uma escola de qualidade e ao reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano a ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.
- A **função equalizadora** de colocar as pessoas num lugar de igualdade de oportunidades, reconhecendo o outro como igual em direitos, na sua especificidade de condição, de oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação.
- A **função qualificadora** de educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000), que entende as muitas dimensões do ser humano. Essa, mais que uma função, é o próprio sentido da Educação de Adultos.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre

os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997).

Assim, em conformidade com a Declaração de Hamburgo, espera-se, com a implementação deste currículo, fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável para promover a democracia, a justiça e a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça.

Currículo e Proposta Educacional

Segundo o Documento Orientador de 2023 da Secretaria Municipal de Educação – “Educação como ação política transformadora com vistas à emancipação dos sujeitos” – a pedagogia crítica se preocupa com a aquisição de conhecimento e valores, em contraposição aos processos de mera transmissão de informações. Seu objetivo maior é o compromisso político emancipatório dos segmentos marginalizados e discriminados econômica, social e culturalmente.

Tal concepção harmoniza-se ao trabalho freiriano, iniciado na década de 1960, com uma Educação de Jovens e Adultos que propunha olhar o adulto como pessoa, com sua história própria e sua leitura de mundo, e, a partir desta história, construir o saber escolar, saber este que se constrói na dialogicidade.

Assim, como escola que busca seguir esta concepção de ensino, tem-se construído,

por meio de debates, encontros de docentes, observações e socialização de experiências, um caminho de reflexão sobre as ações e a condição escolar, tanto para a construção da concepção pedagógica da escola, quanto para a formação de sujeitos históricos.

Essa concepção pedagógica em construção busca, primordialmente, o caminho da educação libertária – a qual, segundo Paulo Freire (2005), ocorre por meio do diálogo e da interação com o meio social. E, também, no relacionamento de educadores e educandos, pois, sem a amorosidade, a humildade, a fé nos homens e um pensar crítico, o diálogo não se estabelece. Tal concepção também dialoga com Paulo Freire, quando diz: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os

homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 2005, p. 92).

O currículo da EJA no município de Mauá está pautado na **concepção freiriana de educação popular**, com vistas à **emancipação dos sujeitos**. É preciso conhecer a cultura primeira desse educando para que, assim, as trocas entre o educador e o educando sejam significativas e dialógicas. Posteriormente, devolve-se ao educando essa cultura primeira com problematizações que o façam refletir sobre sua realidade e o senso comum construído a partir dela (FREIRE, 1996).

Princípios filosóficos e metodológicos numa abordagem freiriana

De acordo com a teoria de Paulo Freire, o currículo para a Educação de Jovens e Adultos apresenta três princípios filosóficos:

- **Rigorosidade metódica** - a prática docente deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão;
- **Prática de pesquisa** - o professor deve ser pesquisador, estar em formação permanente;
- **Respeito aos saberes do educando** - devem-se considerar os saberes e as experiências que os educandos constroem a partir de suas relações socioculturais em seu ambiente de vida que antecede o espaço escolar.

A partir dos **princípios filosóficos**, consideramos, nos **princípios metodológicos**, o contexto do educando e suas especificidades, buscando a autonomia, o diálogo, a consciência crítica e sua emancipação.

Dessa forma, o papel do professor é o de ser mediador do processo educativo. Ele identifica os saberes trazidos pelos educandos, relacionando-os e ampliando-os com os conhecimentos científicos.

Por meio da investigação temática e da escuta atenta sobre as vivências e experiências destes educandos, as professoras e professores da EJA elegem os **conhecimentos que importam**.

Portanto, esses princípios são imprescindíveis para a prática pedagógica e para as relações que permeiam toda e qualquer atividade realizada na escola.

Nessa concepção, o profissional da educação deve constituir-se como pesquisador, reflexivo e crítico, na construção de um processo permanente, com

aprimoramento e compromisso ético, político e dialógico.

Na elaboração do currículo, há que se considerar os **princípios da Secretaria de Educação**, a saber:

- Gestão Democrática;
- Qualidade Social da Educação;
- Valorização dos Profissionais da Educação;
- Democratização do Acesso e Condições de Permanência;
- Integração Intersetorial;
- Inclusão e Diversidade;
- Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Mauá – O Espaço e a Territorialização

A cidade de Mauá está localizada na Grande São Paulo, em região de Mata Atlântica, com uma extensão territorial de aproximadamente 62 km² e, conforme dados do Censo 2022/IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população é de 418.261 habitantes. O município abriga várias nascentes de rios e córregos, como sua principal bacia, a do rio Tamanduateí, e diversas áreas de proteção permanente além da área urbanizada.

O espaço e a territorialização desempenham uma função dialógica com a cidade. Nesse sentido, é importante considerar a relação escola/espço-território no espaço geográfico para a significância das ações estabelecidas nos Projetos Políticos Pedagógicos.

A partir de um espaço concreto e real que se configura como parte integrante de sua multidimensionalidade, o espaço geográfico e a instituição escolar (seu espaço físico) reproduzem a relação em seu espaço-território, o que a cidade estabelece em sua organização espacial, construindo territórios, regiões e lugares.

O sentido da palavra território traz a ideia de apropriação de uma parcela do espaço geográfico pelos seres humanos, individual e coletivamente.

No interior desse espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice-versa.

A escola e todas as suas imbricações se comportam dentro de um sistema de redes. As redes são um veículo de um movimento dialético que, de uma parte, ao mundo opõe o território e o lugar e, de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo. A existência de redes é inseparável da questão do poder.

Outro aspecto importante é a questão do lugar, isto é, o local próximo. Essa não se limita a uma mera definição das distâncias; ela tem que ver com a contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações. Não são apenas as relações econômicas que devem ser apreendidas numa análise da situação de vizinhança, mas as totalidades de relações.

Dessa forma, no momento em que se definir o Projeto Político Pedagógico – PPP, além da caracterização do espaço em que se encontra, faz-se o diagnóstico do público atendido e se define o currículo a ser desenvolvido; em outras palavras, o fazemos a partir dos objetos que nos cercam.

Portanto, na perspectiva sistêmica de rede, o Projeto Político Pedagógico será construído e/ou revisitado em constante diálogo com o espaço. O espaço-território da escola deve estabelecer continuamente o diálogo com a cidade e seu entorno.

Desde 2016, Mauá assumiu o compromisso de tornar-se uma *Cidade Educadora* e passa a integrar o grupo que, atualmente, conta com a participação de 34 países, em diferentes continentes, totalizando 511 cidades, sendo 22 brasileiras.

Desse modo, tem desenvolvido políticas públicas em todas as áreas da administração municipal em prol da educação, propondo ações que incentivem a apropriação pela comunidade de todo o trabalho educativo.

A Cidade Educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia – outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países –, com o objectivo [sic] de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes (AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, 1990).

Uma cidadania completa não existe sem o componente territorial, uma vez que dependemos do lugar onde nos encontramos. A “geografização” da cidadania, conforme Milton Santos, considera não só os direitos territoriais, mas também, os direitos culturais, inclusive os direitos ao entorno. Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços necessários

sem os quais a existência não é digna. Esses bens e serviços constituem um encargo da sociedade, por meio de instâncias do governo e são devidos a todos. Sem isso, não existe cidadão.

A cidade que se pretende educadora integra o currículo. E o currículo se faz com a cidade em movimento. Todos os dias. Sempre. Seus espaços educam e possibilitam experiências diversificadas à população.

Um olhar sobre as desigualdades sociais: a práxis como desafio ético contemporâneo

O currículo necessita dialogar com a realidade à qual se aplica. Logo, é necessário considerar a multiplicidade de aspectos que caracterizam a sociedade. Como sabemos, fatores que indicam vulnerabilidade social têm forte implicação nas aprendizagens. Desse modo, devem ser considerados na elaboração de políticas públicas para a educação, entre elas o currículo.

A seguir, analisamos alguns dados que podem subsidiar as discussões e a elaboração de um documento orientador para o sistema municipal de ensino.

A tabela 1, apresenta o ranking de IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, publicado no relatório do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Nesse ranking, o Brasil ocupa a 87ª posição, entre os 191 países avaliados, abaixo de outras nações da América Latina como Chile (42ª), Argentina (47ª), Uruguai (58ª), Cuba (83ª), Peru (84ª) e México (86ª).

Lembramos que, no ano de 2020, o Brasil foi classificado na 84ª posição. O relatório aponta que houve uma queda generalizada nos níveis de IDH em 2021 e 2022. Esses dados refletem diversas crises, em especial a pandemia da COVID 19. Ainda podemos observar que o IDH do Brasil sofre uma queda vertiginosa, quando o valor é ajustado à desigualdade, ou seja, quando são consideradas as distorções em saúde, educação e renda. O IDH brasileiro despenca de 0,754 para 0,576, uma perda de 23,6%, o que faz o Brasil cair 20 posições quando comparado ao restante do mundo. Se a desigualdade de um país é grande, as perdas serão refletidas no IDH.

Tabela 1 - IDH 2021-2022

	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	IDH Ajustado à Desigualdade (IDHAD)			
		Valor	Valor	Perda Global (%)	
Classificação de IDH	2021	2021	2021	Diferença da Classificação de IDH	
	2021	2021	2021	2021	
Desenvolvimento Humano Muito Elevado					
1	Suíça	0,962	0,894	7,1	-3
2	Noruega	0,961	0,908	5,5	0
3	Islândia	0,959	0,915	4,6	2
4	Hong Kong, China (RAE)	0,952	0,828	13,0	-19
5	Austrália	0,951	0,876	7,9	-6
6	Dinamarca	0,948	0,898	5,3	3
7	Suécia	0,947	0,885	6,5	0
8	Irlanda	0,945	0,886	6,2	2
9	Alemanha	0,942	0,883	6,3	1
10	Países Baixos	0,941	0,878	6,7	1
19	Coréia (República da)	0,925	0,838	9,4	-3
21	Estados Unidos	0,921	0,819	11,1	-5
42	Chile	0,855	0,722	15,6	-8
47	Argentina	0,842	0,720	14,5	-6
52	Federação russa	0,822	0,751	8,6	1
58	Uruguai	0,809	0,710	12,2	-3
Desenvolvimento Humano Muito Elevado					
79	China	0,768	0,651	15,2	-3
83	Cuba	0,764	-	-	-
84	Peru	0,762	0,635	16,7	-3
86	México	0,758	0,621	18,1	-3
87	Brasil	0,754	0,576	23,6	-20
88	Colômbia	0,752	0,589	21,7	-14

Fonte: Relatório PNUD 2021-2022

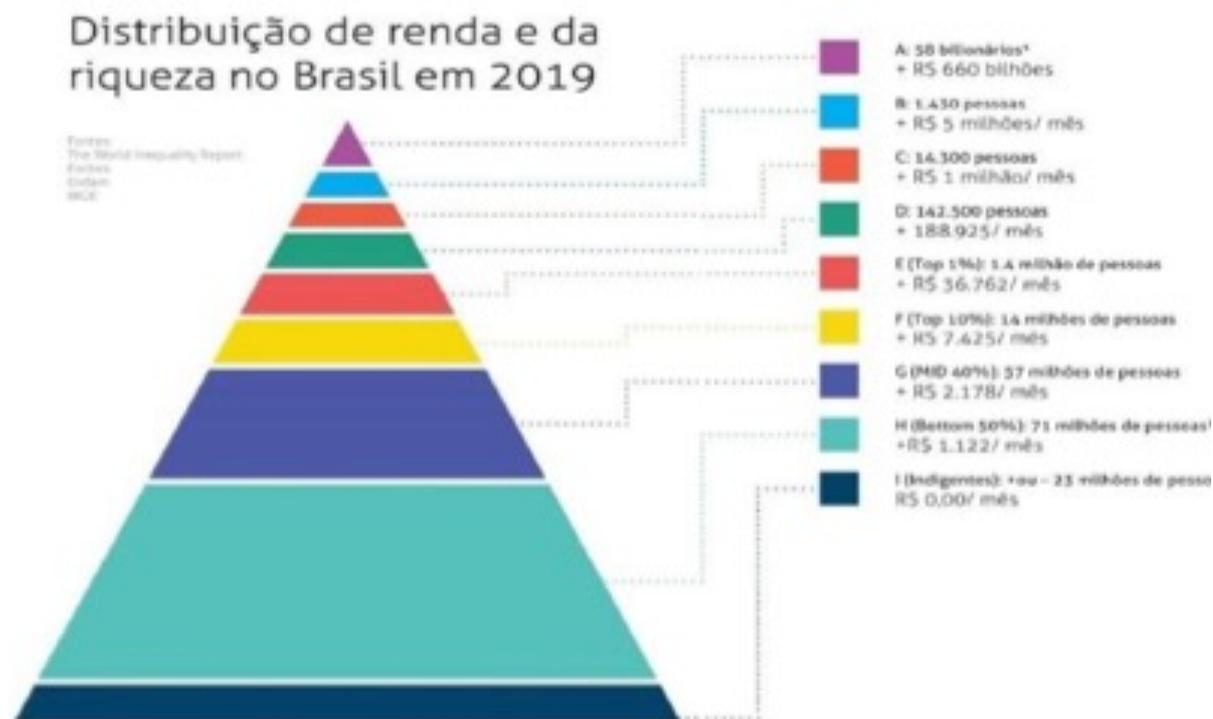
Como se vê, embora tenhamos uma boa média de IDH, as desigualdades presentes na sociedade brasileira causam distorções que geram índices preocupantes de vulnerabilidade social.

Isso posto, há que se considerar esse cenário na elaboração de qualquer programa curricular, de modo que, minimamente, não se reproduzam situações que reforcem as desigualdades existentes.

Tratando das desigualdades, na imagem da figura 1 (Pirâmide Concentração de Renda) podemos observar o gráfico de Distribuição de Renda e da Riqueza no Brasil, em 2019, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

– PNAD Contínua. É evidente a concentração de renda no topo da pirâmide, onde menos de 1% da população, mais exatamente 58 pessoas, acumula fortunas que chegam a 660 bilhões de reais.

Figura 1 - Pirâmide de concentração de renda



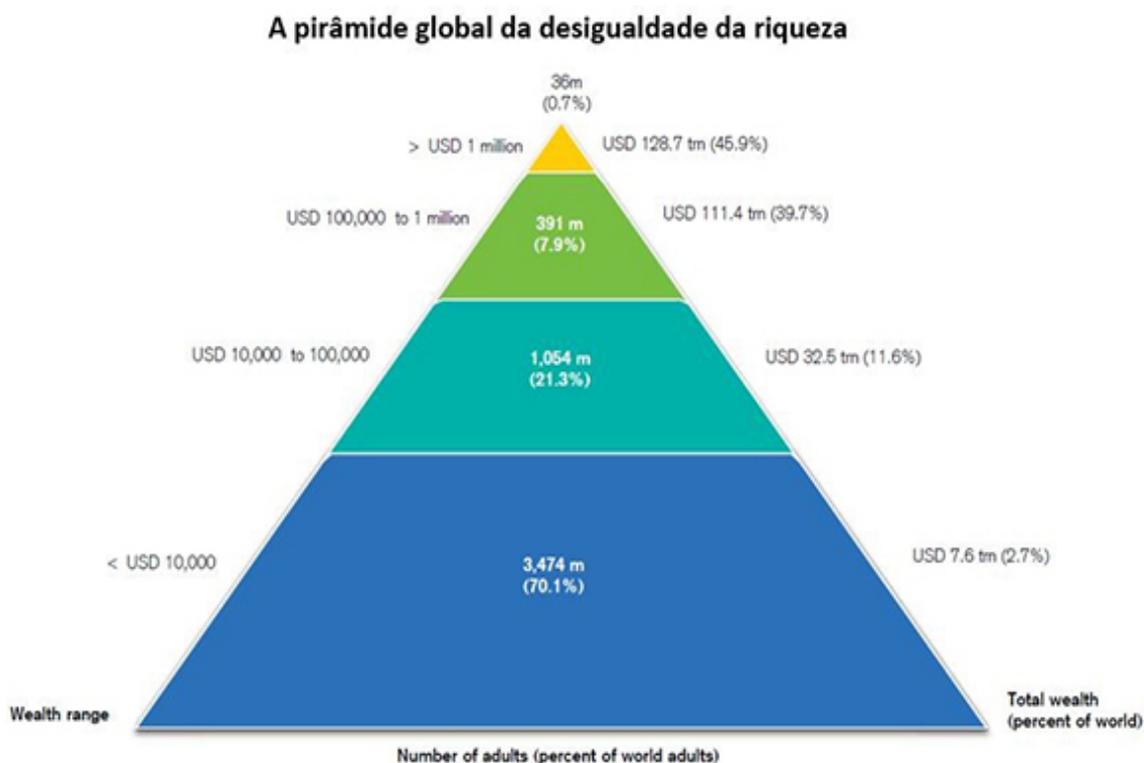
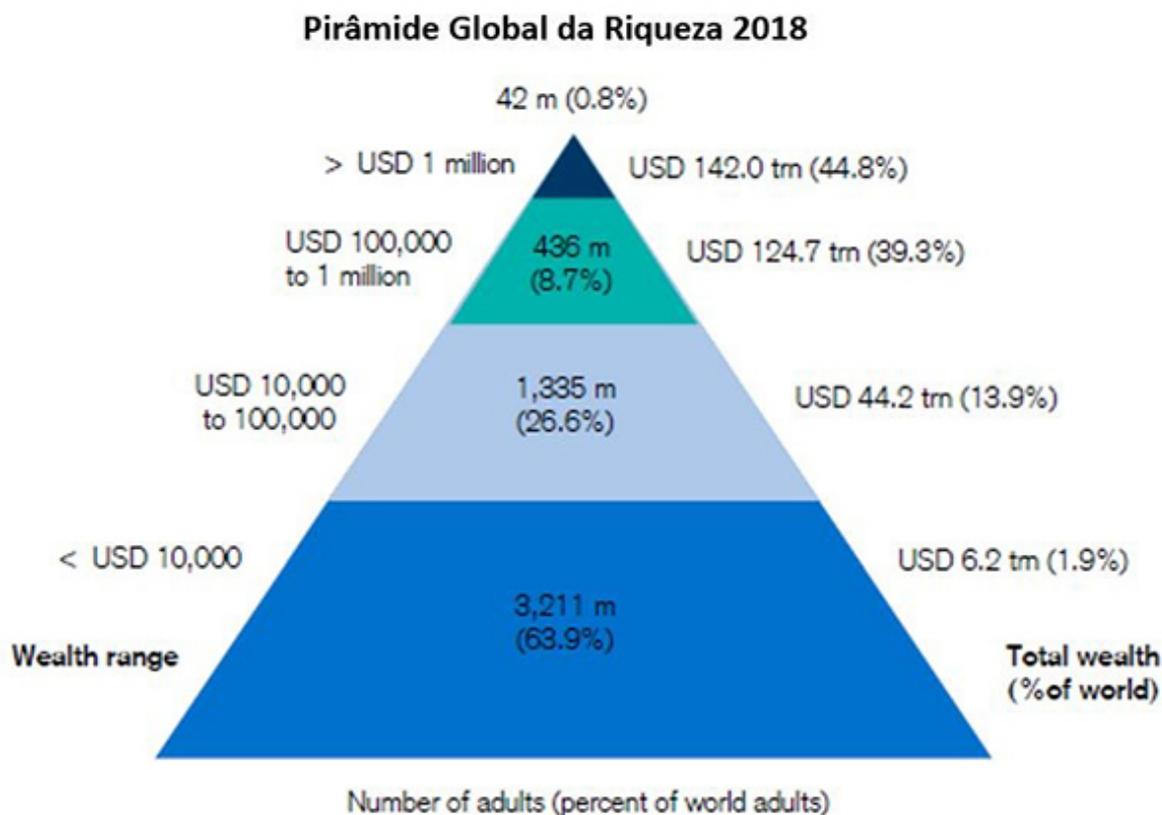
Fonte: PNAD-IBGE/jornalggm.com.br

Se fizermos um recorte das pessoas que ganham até R\$7.425,00 por mês, teremos 90% da população. Nesse recorte incluem-se os segmentos F, G, H e I. No entanto, só no segmento H, o maior entre os que constituem a “base da pirâmide”, estão mais de 50% da população, com salários que chegam a pouco mais de R\$1.122,00 por mês.

A extrema concentração de renda, por parte de um pequeno percentual da população, evidencia a desigualdade apresentada pelo IDH no relatório do PNUD.

A imagem da figura 2 (Pirâmides Riqueza e Desigualdade Global) apresenta um gráfico com a situação de concentração de renda no mundo. Na base da pirâmide estão as pessoas que ganham até US\$10.000,00, valor bem acima do limite de R\$7.425,00, que constitui uma base estendida da população brasileira e que, como vimos, agrupa os segmentos F, G, H e I (figura 1).

Figura 2 - Pirâmides da riqueza e desigualdade global



Fonte: James Davies, Rodrigo Lluberas and Anthony Shorrocks, Credit Suisse Global Wealth Dat

Em 2018, a riqueza média dos brasileiros foi estimada em US\$16.664,00, bem menor do que o valor médio global de US\$63.100,00.

Um governo que se preocupa em equalizar a distribuição de renda, propiciando à população em estado de vulnerabilidade social condições dignas que lhe garantam acesso à moradia, alimentação, saúde, educação, cultura, entre outros, deve se apoiar em políticas públicas de transferência de renda, de melhoria dos serviços públicos, em especial de saúde, desenvolvimento social e educação.

Na educação, há que se garantir, às populações excluídas, condições de acesso e permanência na escola. Isso se faz com um bom programa de alimentação escolar, com a disponibilização de materiais escolares e com o aprimoramento qualitativo do trabalho pedagógico. Assim, o currículo deve considerar as necessidades e potencialidades das crianças, que constituem o corpo discente do sistema de ensino.

Mensurar a privação nos permite comparar a situação dos indicadores de pobreza e questionar quem produz e determina essa práxis perversa. Tal medida baseia-se em três aspectos: curta duração de vida (calculada como possibilidade de viver menos de 40 anos); falta de educação elementar (calculada pela taxa de analfabetismo de adultos); falta de acesso a recursos públicos e privados.

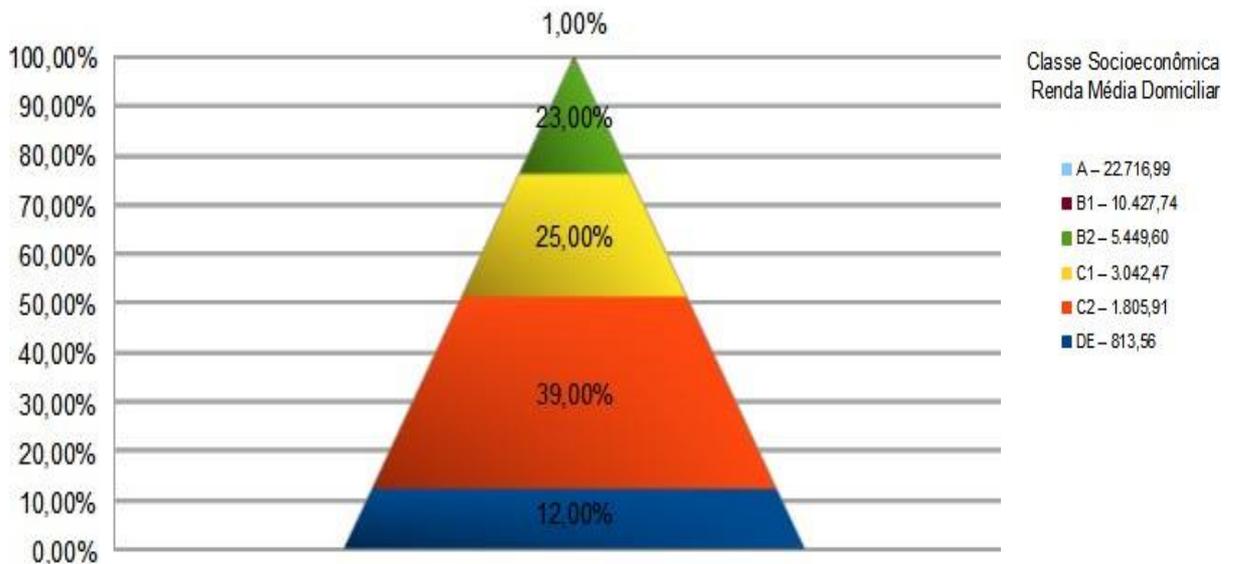
Dessa forma, comparando como se dá a concentração de renda e a pirâmide da riqueza mundial, conseguimos entender como essa distribuição ocorre no Brasil e espelha a lógica social, econômica, cultural, ambiental, psicológica, ideológica, que se internaliza pelo inconsciente coletivo e individual do que somos, fomos e buscamos ser.

Assim, retornamos ao educador Paulo Freire (2005) e à sua tese de que todo ato educacional é, ou deveria ser, um ato político, e que não deve, simplesmente, transmitir os fundamentos da leitura e da escrita, mas aos modos de se apropriar dessa leitura e dessa escrita de forma crítica, ou seja, uma maneira que possibilite uma leitura sistêmica da condição social que, por sua vez, propõe atos de mudança.

Analisando a situação econômica do município de Mauá (imagem da figura 3), com base em dados do Instituto de Pesquisa da Universidade de São Caetano do Sul (INPES/USCS), temos um perfil socioeconômico caracterizado por uma presença inexpressiva das classes A e B1 que representam cerca de 1% das famílias; 76% da população tem renda média de até R\$ 3.042,47, incluídos nesse percentual os estratos:

- C1, 25% da população, com renda média domiciliar de R\$ 3.042,47;
- C2, 39% da população, com renda média domiciliar de R\$ 1.805,91; e
- DE, 12% da população, com renda média domiciliar de R\$813,56.

Figura 3 - Renda média domiciliar no município de Mauá



Fonte: INPES/USCS, 2016-2019

A tabela 2 apresenta um recorte com dados de IDH de municípios do ABC Paulista, da Grande São Paulo e de outras localidades do Brasil.

Tabela 2 - IDH municípios

Territorialidade	Posição IDHM	IDHM	Posição IDHM Renda	IDHM Renda	Posição IDHM Educação	IDHM educação	Posição IDHM longevidade	IDHM longevidade
Curitiba (PR)	10	0,823	11	0,85	17	0,768	551	0,855
Santo André (SP)	14	0,815	33	0,819	16	0,769	390	0,861
Belo Horizonte (MG)	20	0,81	17	0,841	97	0,737	527	0,856
Campinas (SP)	28	0,805	27	0,829	119	0,731	425	0,86
São Paulo (SP)	28	0,805	15	0,843	149	0,725	551	0,855
São Bernardo do Campo (SP)	28	0,805	41	0,807	42	0,752	390	0,861
Ribeirão Pires (SP)	100	0,784	435	0,749	30	0,76	846	0,847
Osasco (SP)	168	0,776	155	0,776	179	0,718	1183	0,84
Mogi Guaçu (SP)	185	0,774	596	0,74	100	0,736	643	0,852
Poá (SP)	220	0,771	1293	0,71	39	0,754	527	0,856
Taboão da Serra (SP)	238	0,769	565	0,742	239	0,71	343	0,863
São Vicente (SP)	249	0,768	639	0,738	193	0,716	501	0,857
Mauá (SP)	274	0,766	1008	0,721	107	0,733	643	0,852
Suzano (SP)	289	0,765	1346	0,708	155	0,723	147	0,873
Guarulhos (SP)	320	0,763	494	0,746	185	0,717	1603	0,831
Diadema (SP)	420	0,757	1111	0,717	193	0,716	986	0,844
Rio Grande da Serra (SP)	562	0,749	2035	0,684	69	0,745	1987	0,823
Cariacica (ES)	1362	0,718	1605	0,699	1433	0,628	986	0,844

Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>

Após a avaliação das desigualdades econômicas e sociais, nos propomos à construção de um currículo que seja instrumento de transformação social. Com base nesse princípio, é fundamental trabalhar conceitos consonantes com uma sociedade mais justa, mais solidária e humanizadora.

Princípios da Secretaria de Educação

A Secretaria de Educação apresenta a seguir os princípios que orientam as ações da Rede de Ensino, de modo a atender à população de Mauá com ensino de qualidade.

Gestão Democrática

A escola é um espaço democrático por excelência e cabe a quem a coordena repensar os modos de gerenciamento, descentralizando e criando mecanismos de participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade escolar.

O processo de vivência e de ampliação de valores democráticos perpassa considerar os problemas da vida coletiva, de forma inteligente e reflexiva (APPLE; BEANE, 2001).

A garantia de um espaço de manifestação de pensamentos, a análise de problemas cotidianos e a busca de respostas coletivas são aprendizados fundamentais desde a educação infantil, percorre todo o ensino fundamental, bem como a educação de jovens e adultos.

Em uma escola que se pretende democrática, é primordial reconhecer e pautar os problemas reais do cotidiano das(os) educandas(os), para que sejam pensadas ações coletivas que melhorem a vida da comunidade.

A dialogicidade, sendo a essência da educação como prática da liberdade, prioriza a participação, a emancipação dos sujeitos e conduz à cidadania. O experienciar democrático somente pode ser possibilitado pela educação, pois de acordo com Freire (1967, p. 96): “Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem”.

São instrumentos importantes no processo democrático: Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Plenárias Mirins e Aulas Públicas.

O Portal da Educação (Portal SEDUC) e o Sistema Integrado de Educação Municipal (SIEM) são ferramentas que possibilitam a circulação e organização das informações do Sistema Educacional de Mauá.

Qualidade Social da Educação

A qualidade social da educação visa garantir para todas e todos os estudantes o direito de aprender e de se desenvolver integralmente, com oportunidades equânimes e valorização da diversidade humana.

Ela considera as dimensões socioeconômicas e culturais da comunidade como elementos importantes na formação dos sujeitos, no sentido de compreender as políticas públicas e as possibilidades de busca do bem comum, transformando o espaço da cidade “em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

Sendo a escola espaço de convivência, o foco das ações pedagógicas deve ser o de garantir a participação efetiva das crianças, adolescentes, jovens, adultos e comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a rede municipal tem fortalecido suas práticas de educação embasadas numa visão de qualidade social, construída e avaliada de acordo com as necessidades locais fundamentadas no princípio da dialogicidade em uma gestão democrática.

Valorização dos Profissionais da Educação

A valorização dos profissionais da educação é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade.

Quando falamos da importância dessa valorização, diversos fatores devem ser considerados: remuneração adequada; desenvolvimento do plano de carreira; garantia de condições adequadas de trabalho; reconhecimento social da profissão, entre outros.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação promove espaços para a formação continuada, a reflexão da práxis e o desenvolvimento do currículo.

É fundamental que estes investimentos tenham continuidade e que a organicidade das políticas de formação assegure a valorização dos profissionais da educação.

A formação continuada no fortalecimento dos Profissionais da Educação de Jovens e Adultos

A formação continuada é requisito determinante nos processos de constituição dos sistemas educacionais, uma vez que o papel do profissional da Educação está pautado por grandes responsabilidades que lhes são conferidas no cotidiano das escolas.

A formação permanente, muito mais do que mero cumprimento de uma obrigação legal, significa participar da ação dialética, na atuação de ir e vir, na reflexão sobre as práticas e na construção de saberes necessários para o fazer pedagógico.

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Na relação entre educação e realidade social, é preciso que a(o) profissional docente tenha compreensão de seu papel nesse contexto. Além de estudar e pesquisar as teorias, é preciso conectá-las com a vida de todos as(os) jovens e adultos.

No que tange à formação de professoras e professores, o pedagogo e pesquisador Francisco Imbernón (2011) defende que:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Assim, cabe à(o) professora(or) da Educação de Jovens e Adultos refletir criticamente sobre suas ações e desenvolver um olhar cuidadoso acerca dos processos educativos, conferindo-lhes sentido e significado à sua práxis.

Ressaltamos, ainda, a importância do trabalho e o esforço de todas(os) as(os) profissionais da educação pois são observadoras(es), pesquisadoras(es), gestoras(es) de suas práticas, investigadoras(es), são contadoras(es) de histórias, poetisas e poetas, incentivadoras(es), são amigas e amigos das educandas e educandos.

Democratização do acesso e condições de permanência

Esse princípio aponta desafios à administração pública, sendo um deles a ampliação de oferta de vagas em creches, considerando a qualidade do atendimento e o bem-estar das crianças e dos profissionais da Educação.

É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que as escolas vão apontar as metas e as ações para que a permanência das(os) estudantes se efetive, possibilitando o acesso aos bens culturais, às manifestações artísticas, às possibilidades de atuação e produção de cultura e desenvolvimento da autonomia.

Integração Intersetorial

A integração intersetorial refere-se a mecanismos que possibilitam ações de diferentes setores da política pública com objetivos comuns de melhor atendimento aos munícipes.

Uma ação importante a considerar nesse princípio é o planejamento das ações de todas as políticas e projetos conjuntos da Secretaria de Educação e outras secretarias da administração.

Para isso, o governo deve assegurar a oferta de políticas públicas que prevejam a ampliação e o fortalecimento delas. Essas, devem estar voltadas à cultura por meio da educação e das condições de acesso, qualidade e gestão, trabalhando conjuntamente com as outras secretarias do governo, visando integração e articulação das ações.

É importante que a educação dialogue com os vários conselhos e órgãos da administração pública, são eles: Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Assistência Social, Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho da Saúde, Conselho do Meio Ambiente, Conselho da Mulher, Conselho do Idoso, entre outros.

Além disso, a integração das políticas entre as secretarias transparece na Cidade Educadora, Projeto Cultura de Paz, Merenda Escolar, Segurança Escolar, Saúde na Escola, Projeto Escola Aberta e Políticas Afirmativas.

Também é importante ressaltar que a Secretaria de Educação participa, por representatividade ou coordenação geral, de várias ações entre as secretarias e ações intermunicipais. São elas: o Consórcio Intermunicipal Grande ABC, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Fórum de Educação, entre

outros.

O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), iniciado em 2022, é um instrumento político e técnico, construído num processo democrático e participativo, com o envolvimento das diferentes secretarias e órgãos públicos da administração municipal, poder legislativo, poder judiciário e sociedade civil, e deve contemplar a escuta e a participação das crianças — sujeitos de direitos a quem se destina o PMPI.

O plano é constituído de um diagnóstico da situação de vida, desenvolvimento e aprendizagem das crianças no município, uma lista de ações das diferentes secretarias para garantir que os direitos delas sejam integralmente atendidos e metas que permitam avaliar as políticas planejadas e em curso.

Inclusão e Diversidade

A inclusão está baseada no princípio de que todas as pessoas têm direitos que são fundamentais e devem ser garantidos, independente de suas diferenças sociais, características ou origens. A diversidade irá dialogar com a inclusão, no sentido de viabilizar que essa convivência seja respeitada. Assim, o princípio básico da inclusão é que todos e todas são diferentes e essa ação se constrói no fato de que essa diversidade nos enriquece.

Com base nesses pressupostos, é comum o pensamento de que as pessoas devem ser tratadas com igualdade, mas o conceito chave da inclusão é a equidade. Isso significa dar às pessoas acesso equitativo para que elas tenham as mesmas oportunidades. Assim, entendemos que as pessoas têm direitos iguais, mas devem ser tratadas respeitando as suas diferenças.

Quando falamos de “educação inclusiva”, ainda há alguns equívocos no entendimento do termo, parte-se do princípio de que ela se refere apenas às pessoas com deficiência. Elas fazem parte do grupo de pessoas que estão incluídas em todos os espaços (escola, sociedade, mercado de trabalho etc.).

A educação inclusiva deve ser efetivada considerando os pressupostos e as inferências dessa ação. Porque o ser humano, tanto em suas características físicas, como intelectuais, deve ser visto como um todo e compreendido em suas necessidades intrínsecas e extrínsecas.

A Secretaria de Educação de Mauá, entende a educação inclusiva como uma ação voltada à transformação da vida das pessoas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da emancipação crítica, de homens e mulheres, de diferentes idades,

etnias, religiões, orientações sexuais, condições físicas, psíquicas, sensoriais e intelectuais com respeito à identidade individual, cultural e social de cada um. O processo educacional da cidade de Mauá, há alguns anos, vem sendo ancorado no princípio de inclusão de todos e todas.

Nesse sentido, é importante que se desenvolva um currículo na perspectiva da valorização da cultura de todos os grupos étnicos que constituíram originalmente a população brasileira — indígenas, europeus e africanos — e todos aqueles que estão representados em nossas escolas, implementando recursos pedagógicos adequados e qualificando os profissionais da escola.

Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a infância como o período do nascimento até os 11 anos e 11 meses e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade.

A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA) define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O percurso histórico das práticas curriculares na Rede de Ensino de Mauá

A Educação de Jovens e Adultos-EJA iniciou-se no município de Mauá a partir da década de 1970. Sua história, progressos e desafios perpassam os governos que assumiram a cidade.

Houve diversas iniciativas para a alfabetização de jovens e adultos, desde investimentos em métodos tradicionais de alfabetização até iniciativas governamentais que focalizaram na educação popular e emancipatória.

Em 1996, foi publicada a lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDBEN também possibilita aos municípios a organização de seus próprios sistemas de ensino.

A criação do Conselho Municipal de Educação, por meio da lei nº 2.784, em 24/11/1997, deu visibilidade às políticas públicas municipais, em consonância com a legislação federal. Foi, também, o primeiro de diversos atos normativos promulgados com a finalidade de organizar o sistema municipal de ensino.

Em 2001, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) Gênero, Etnia e Diversidade para a Promoção da Igualdade de Raça e Gênero. Em 2005, o GT torna-se Coordenadoria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial e Étnica, localizada junto à Secretaria de Educação, passando a desenvolver ações de sensibilização e de formação didático-pedagógica com gestoras(es) e educadoras(es) como política pública de Estado (MAUÁ, 2019, p. 150).

A lei nº 3.622 de 2003 organizou o sistema municipal de ensino e o estabelecimento do primeiro estatuto do magistério.

Em 2005, o IDORT — Instituto de Organização Racional do Trabalho — passa a fazer a condução e o acompanhamento pedagógico da rede municipal de ensino. Buscou-se uma abordagem de administração empresarial e tecnicista no trabalho de formação de professores. O instituto propunha a elaboração de um plano de ensino com uma estrutura baseada em quatro dimensões: afetiva-emocional, cognitiva, sócio moral e físico-motora. Esses aspectos podiam ser observados na organização dos planos de gestão e nas orientações para um trabalho pedagógico com caráter positivista, organizado “racionalmente” e que pudesse ser mensurado e avaliado quantitativamente. Durante esse período, abandonaram-se as discussões sobre a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos em detrimento de modelos propostos pelo instituto.

A revista Educação, publicada pela primeira vez em 2012, nasceu da iniciativa da Secretaria de Educação com o objetivo de dar visibilidade ao fazer pedagógico dos profissionais da educação às produções das crianças e estudantes da nossa rede. Sua apresentação traz relatos de experiências das escolas municipais e conveniadas, valorizando o empenho dos profissionais no movimento educacional, elencando os processos, dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do currículo do município.

Em 2013, teve início o Movimento do Livro e Leitura, que compõe os calendários escolares, objetivando ações de incentivo à formação de leitores. Esse momento foi marcado por diversos projetos como, por exemplo, a “Maleta de Leitura” que repercutiu em toda a Rede Municipal, aproximando escola, crianças e famílias, sendo expressos em revistas como práticas exitosas.

Muitos profissionais participaram dos Congressos de Leitura — COLE, em Campinas, tendo acesso a vários especialistas, que apresentavam as possibilidades na ampliação de ações promissoras no fomento à leitura.

Os Seminários de Educação geraram valor cultural e sentimento de pertencimento ao longo da história da Rede Municipal de Ensino e possibilitaram encontros entre os pares, a aproximação com universidades, escritores e pesquisadores de renome, tendo como centralidade os intercâmbios de experiências que abriram espaços para a socialização de práticas pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas nas escolas municipais.

Em 2021, a Secretaria de Educação, em parceria com o Coletivo Tecendo Ideias, coordenou encontros com as Equipes Gestoras, Supervisores de Ensino e Equipe de Formação.

De 2021 a 2023, a Secretaria de Educação, vem construindo o Currículo para a Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino de Mauá com a utilização dos seguintes subsídios:

- Referencial Curricular da Educação de Mauá 2011/2012;
- *Lives* formativas “Centenário Paulo Freire”;
- Contribuições do Grupo Tecendo Ideias;
- Documentos Orientadores para o Planejamento com foco no acolhimento das(os) estudantes, das famílias e das(dos) profissionais da educação — 2021, 2022, 2023 e 2024;
- Encontros, discussões e estudos do Grupo de Trabalho “Currículo da Educação de Jovens e Adultos”;
- Formação continuada em HTPCs com foco no Currículo;
- Registros das discussões e estudos do Grupo de Trabalho “Currículo”;
- Reuniões de Território.

Nos anos de 2022 e 2023, os grêmios estudantis e as aulas públicas, previstas nos calendários das escolas municipais, vêm contribuindo para a ampliação e o fortalecimento das discussões para a construção curricular.

Em 2023, ocorreu o 1º Congresso de Educação com o tema “Por Uma Educação Crítica e Emancipatória: em Defesa da Democracia e da Cidadania” com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas a partir dos princípios que orientam a Secretaria de Educação, rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, debatendo a conjuntura educacional, concepções, princípios e as vivências educacionais.

Educação Especial — Desafios e Ações Inclusivas

Na década de 1980, como resultado de um movimento de familiares de pessoas com deficiência, criou-se, em 1986, o Departamento de Educação Especial. A discussão das políticas públicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, que foi intensificada na época, ganhou novos contornos ao longo da década de 1990, em que o Brasil foi signatário de tratados internacionais que fomentavam políticas de inclusão social das pessoas com deficiência.

Em 1997/1998, a Educação Especial do município passa a fazer reflexões sobre sua estrutura de funcionamento e revisão das propostas e formas de atendimento. Há uma preocupação com a discussão e o apoio sistematizado para as(os) profissionais da educação.

Em 2000/2001, inicia-se a participação de um membro da equipe da Educação Especial em todos os HTPC, no intuito de que espaços de discussão e reflexão fossem constituídos para atender às necessidades específicas do desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando suas características físicas, mentais, psíquicas, culturais e sociais referendadas pelo princípio da inclusão social. A proposta era a de que as discussões sobre Educação Especial e Educação Inclusiva permeassem as práticas cotidianas das escolas.

Em 2002, iniciam-se as Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva — OAEDI com o objetivo de discutir e refletir sobre questões relativas às práticas inclusivas. Além das oficinas, eram oferecidos horários de agendamentos para visitas e conversas com os profissionais da rede (municipal, estadual e particular).

Em 2010, a Secretaria de Educação aderiu ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Governo Federal trazendo para o município o Serviço

de Atendimento Educacional Especializado — AEE — com abertura de 13 salas nas escolas da rede. Assim, enriquecemos a discussão da necessidade de um currículo inclusivo, em que a flexibilização se fez necessária, viabilizando um trabalho pedagógico que buscava atender às necessidades dos estudantes com deficiência, assegurando o exercício do direito à aprendizagem e à promoção de uma educação inclusiva.

Em 2011, as Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva — OAEDI, passaram a ser oferecidas fora do horário de trabalho das(os) profissionais da educação. Concomitantemente, inicia-se um processo de formação continuada para as(os) professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado — AEE.

Premissas de um Ensino voltado para o Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano permite aos profissionais da educação basear suas concepções na heterogeneidade, considerando as especificidades do desenvolvimento de cada sujeito, possuidor de uma história pessoal situada social e historicamente.

Sociedade em Transição

Em sua obra *Educação e Mudança* (2013), Paulo Freire apresenta o conceito de sociedade em transição. Inicialmente, argumenta que cada época histórica tem seus valores e que a sociedade está em constante mudança. Assim, no seu processo de desenvolvimento e nas relações com outras sociedades, uma nação pode assumir diferentes posições políticas.

Nas “sociedades fechadas”, as decisões econômicas, que lhe dizem respeito, são tomadas por outra nação, que Freire chama de “sociedade matriz”. Cria-se, pois, uma relação de dependência, em que a sociedade fechada, também chamada de “sociedade objeto” ou “alienada”, atua sob o comando da sociedade matriz ou “sociedade-sujeito”.

Freire esclarece que “nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares.” (FREIRE, 2013, p. 29)

A respeito da alienação, discorre Freire:

Quando o ser humano pretende imitar outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. [...] O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso o ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade (FREIRE, 2013, p. 30).

O autor esclarece que uma sociedade fechada só se abre quando iniciado um processo de desalienação que propicie o surgimento de novos valores. É nesse processo de desalienação e conseqüente emancipação dos indivíduos de uma sociedade que a educação se constitui numa importante ferramenta de mudança.

Em síntese, na transição de uma sociedade fechada e alienada para uma sociedade aberta, humanizada, faz-se necessária uma educação que atenda à vocação de homens e mulheres de serem sujeitos de sua história e que, concomitantemente, esteja atenta às peculiaridades e contradições da sociedade de transição. Uma educação que liberte o indivíduo, que o torne protagonista na sociedade em que vive, também contribui para a formação de uma sociedade emancipada, que cultive seus próprios valores e que propicie a humanização dos sujeitos que a constituem.

Educação Transformadora

A educação transformadora se configura como forma concreta de olhar para o conhecimento e para os saberes construídos no contexto da escola, visando assegurar o direito à aprendizagem das(os) estudantes.

Dessa forma, entendemos que a educação é um processo contínuo na formação e desenvolvimento do ser humano. Deve ter caráter ético, humanizador e inclusivo, comprometido e inovador, proporcionando oportunidades de aprendizagem a todos e todas e valorizando a construção do conhecimento. É um processo que envolve formação e mediação.

A educação transformadora busca a emancipação dos indivíduos para que se tornem mais independentes, críticos, inovadores e possam resolver os problemas atuais e emergentes e saibam lidar com os desafios e exigências da sociedade e do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, é importante entendermos os humanos como seres de necessidades e potencialidades.

Educação Antirracista

Uma educação antirracista diz respeito às relações étnico-raciais e culturais dos povos afrodescendentes e indígenas do Brasil. Nosso país foi o último a encerrar o tráfico de cidadãos africanos para o nosso território. Foram mais de 350 anos de escravidão. Segundo dados do IBGE, não existe minoria de população negra no Brasil, mais de 54% da população brasileira é preta e parda. Outro dado importante é que a população feminina brasileira atinge o percentual de 50,79%, sendo que 44% desse total são mulheres pretas e pardas, o que evidencia a necessidade de uma educação que abranja o enfrentamento ao racismo e ao sexismo.

No contexto da Educação Infantil é necessário um processo ensino e aprendizagem baseado no empoderamento das meninas e dos meninos, quebrando o padrão de uma educação sexista e eurocêntrica. O currículo que se preocupa com a diversidade precisa pensar em propostas que fortaleçam as equipes escolares, por meio da formação continuada, e promovam o debate constante sobre planejamento, estratégias e atividades além de materiais que permitam um movimento onde todas as crianças se reconheçam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) orientam que é necessário **Reconhecer, Valorizar e Reparar**.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar.

O processo formativo realizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Mauá, nas temáticas Gênero, Raça e Etnia, se remete ao ano de 2001 quando a Secretaria de Educação constituiu o Grupo de trabalho Inter secretarial *Gênero, Etnia e Diversidade*, para garantir os princípios adotados nas Políticas Públicas do município, que pretendiam a reflexão sobre a necessidade de equidade entre homens e mulheres, brancos e negros, indígenas e não indígenas.

Estes princípios continuam pautando as políticas públicas de educação no município atualmente. Além do fato de a cidade de Mauá fazer parte da Rede de

Cidades Educadoras e acatar a sua carta de princípios, bem como os Objetivos da Agenda 2030 da ONU que apontam para uma educação com equidade para todos e todas.

Conhecimento e Cultura

O conhecimento, como capacidade de elaboração e desenvolvimento do pensamento e criação, deve favorecer, em todos os níveis de ensino, a descoberta, a curiosidade, a investigação crítica, a formulação de perguntas, hipóteses e problemas, a articulação de informações e conceitos para responder — e, também, criar — necessidades cognitivas que tenham ou estabeleçam relações com situações sociais e culturais experimentadas pelos estudantes.

As políticas públicas municipais visam contribuir para o fomento, difusão e valorização da cultura, promovendo a diversidade cultural e preservando a memória local. De acordo com Puntschart (2012, p. 44):

Culturalmente Mauá tem contribuído com significativas manifestações em diferentes linguagens. Além da música, literatura, artes plásticas, dança, teatro, cinema, [...] a preservação da sua história e memória.” É dever do poder público “salvaguardar nosso patrimônio cultural e estimular nossos talentos, em todos os campos do conhecimento, as criações intelectuais e artísticas, individuais e coletivas, que se manifestam em quase todos os aspectos da nossa vida e que mantêm as normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais e criações materiais.

2024

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA 1º SEGMENTO



Educação de Jovens e Adultos de Mauá - 1º Segmento

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º segmento de Mauá foram elaboradas ao longo dos anos de 2021 a 2023, coletivamente nas discussões com os educadores, gestores e supervisores.

Para isso, foram trazidos vários autores que forneceram base para essa construção, tendo como principal autor Paulo Freire e outros que escreveram a partir dele, como Giovedi, Silva, Arroyo, Gadotti, sobre os princípios e conceitos do trabalho com a EJA e outros autores que tratam de temáticas mais específicas, como, por exemplo, alfabetização, projeto, matemática.

A primeira etapa foi finalizada em dezembro de 2021 a partir dos estudos realizados durante a formação e sistematizados pela Equipe da EJA. Naquele período ocorreu uma aproximação com a Educação Popular ressaltando a importância do reconhecimento dos saberes dos educandos.

No primeiro semestre de 2022, as formações passaram a ser praticamente quinzenais. Nesses encontros foram abordados os princípios metodológicos que são: caracterização, levantamento da fala significativa, elaboração do contratema, problematizações e projeto. Esses encontros não foram apenas formativos, mas um espaço de construção de um currículo.

Já no segundo semestre do mesmo ano, um dos princípios metodológicos foi destinado a um grupo de professores e gestão para que estudasse, nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e trouxesse contribuições com a seguinte comanda: [...] escrevam como poderíamos contar para as pessoas o percurso que estamos fazendo para construir um currículo que esteja pautado no Educação Popular com vistas à emancipação dos sujeitos [...]. A Equipe EJA, em posse do material encaminhado pelas escolas, sistematizou e elaborou a produção que foi apresentada e validada coletivamente no dia 19/12/2022 pelos educadores, supervisores. Essa proposta tem um viés contra-hegemônico, cuja construção do plano de ensino e plano de trabalho do professor deve dialogar com a realidade dos(as) educandos(as).

Em continuidade, em 2023, ocorreram as discussões referentes à alfabetização e as áreas do conhecimento referente à Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física; além do uso da tecnologia (*tablets*), que contribuiriam ainda mais para a organização dessas diretrizes curriculares.

Como finalização desse processo, foi elaborado o presente material que está dividido em três partes, sendo eles: os princípios metodológicos; os temas e conteúdos dos componentes curriculares e avaliação e, por fim, os anexos com orientações sobre a documentação pedagógica.

Princípios Metodológicos

O público da Educação de Jovens e Adultos, em geral, principalmente o que tem mais idade, traz a recordação de escola que ensina com memorização, rígida, que cobrava respostas certas de conteúdos, que muitas vezes nem lhe era significativo, tratava-se de um currículo que valorizava outras culturas, outras formas de falar, de comer, de se vestir, de trabalhar, que valorizava outros comportamentos, outros lugares que não eram o seu. Em muitos casos, a distância do que era proposto na organização curricular era tão longe da realidade do educando, que tinha como resultado o fracasso escolar. A essa organização escolar, Paulo Freire (2005) denomina como educação bancária. Qual o sentido de um currículo com essa característica?

Freire (2005) ressalta, ainda, que a educação é dividida em duas grandes correntes: a concepção bancária entendida como a educação tradicional que reflete uma sociedade opressora e discriminatória no qual as educandas e educandos são vistos como recipientes vazios prontos a receber os depósitos ou conteúdos programáticos pré-definidos. Este ato de depositar, define-se como educação bancária. Já a corrente problematizadora e libertadora ou humanista é vista como uma concepção de constante busca que visa com que os educandos transformem o mundo em que vivem, compreendendo a realidade que os cerca através de uma visão crítica dela, respeitando-se sua cultura e história de vida, dialogando com seus pares, pois “ninguém educa ninguém e ninguém se educa a si mesmo, mas os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

No município de Mauá, há o objetivo de (re)construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa, solidária e participativa. Para isso, as pessoas, além de conhecimentos no geral, precisam ter consciência de si, dos seus direitos, da sua história de vida que faz parte da história do seu território, da sua comunidade, das ações e decisões que foram tomadas, o motivo dessas decisões e que também poderão escrever outras histórias, com outras possibilidades, coletivamente. Nesse

sentido, a organização curricular deve estar alinhada com esse modelo de sociedade, portanto, não compatibiliza com a proposta de uma educação bancária.

Quadro 1 - Contradição entre as duas concepções de educação

Educação Emancipatória	Educação Bancária
<ul style="list-style-type: none">• Conscientização• Emancipação• Transformação• Superação da situação- limite• Formação integral do ser	<ul style="list-style-type: none">• Alfabetização mecânica• Alienação• Reprodução• Memorização• Foco na mão-de-obra

Dessa forma, buscou-se a construção de uma proposta curricular que contemplasse tanto o acesso ao conhecimento que realmente importa para a conscientização e emancipação dos educandos e para que, com isso, possam superar as condições de opressão e contradições vividas por eles. A base para isso é a Educação Popular, que parte da realidade dos educandos e amplia o conhecimento com o diálogo de forma horizontal para compreensão, conscientização e superação das situações de opressão. Nesse sentido, uma referência que aproxima dessa intencionalidade é do Professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva que, a partir da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, trouxe uma organização de trabalho pedagógico em seu livro *A busca do tema gerador na práxis da Educação Popular*. A partir desse material discutimos sobre a caracterização, o qual é realizado o levantamento das falas significativas. A partir dessas falas significativas, o educador elabora o contratema e as problematizações, os quais dão base para escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados nos projetos que tem a intenção de ampliar a visão de mundo no aspecto que foi levantado na fala significativa. Cada um desses itens compõe o que denominamos como princípios metodológicos.

Uma questão que sempre é feita pelos educadores, quando se trata de uma nova diretriz, é referente a como esta se materializa na prática. Nesse sentido é importante observar que os processos educativos nessas diretrizes são organizados com a intencionalidade da construção da autonomia, da emancipação, da

conscientização dos educandos. Para isso, há que se considerar a importância do diálogo, da escuta sensível e acolhedora. É o oposto a uma proposta de transmissão de conteúdos selecionados para que se mantenha uma certa hegemonia da cultura dominante. Então, aproxima-se com a seguinte afirmação de Freire (2005, p. 37): “o conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo, toda essa ação produz mudança, portanto não é um ato neutro, mas o ato de educar é um ato político”. Na mesma linha, Giovedi (2012) coloca que o currículo libertador é uma forma de resistência e superação da violência curricular, para que os educandos se conscientizem da proposital condição de terem seus direitos suprimidos, de observarem a possibilidade de uma situação transitória de subalternidade, da posição de “vítimas” de padrões culturais há décadas pré-estabelecidos.

Para isso, um caminho que propomos é a partir dos seguintes princípios metodológicos:

Caracterização

A caracterização é o primeiro passo para a elaboração do plano de trabalho, pois ela traz subsídios para a prática em sala de aula em todos os sentidos, seja no planejamento das ações pedagógicas, seja na temática do projeto a ser desenvolvido, entre outros fatores.

O público que inicia ou retorna às salas de aula nesta modalidade de ensino teve sua trajetória escolar interrompida ou mesmo impedida de acesso, o que pode ter ocasionado uma exclusão sociocultural. Os(as) educandos(as) da EJA são trabalhadores(as) que são sujeitos de direitos. Então, o ponto de partida será entender essas trajetórias interrompidas.

Para isso é importante dar voz aos educandos/as, ouvir o que eles/as têm a dizer, realizando círculos de cultura. Essa dinâmica tem a seguinte característica: o educador é o mediador da turma, não pode ser o que tem a fala mais valorizada, mas é quem vai provocar a discussão a partir de uma temática, fazer circular as falas, os conhecimentos, as dúvidas. Nesse diálogo é necessário frisar que o que o educando sabe é diferente do que o educador sabe, ou seja, são saberes diferentes e não menos relevantes. Diante da dialógica Freiriana a reciprocidade deve estar presente no processo de ensino e aprendizagem.

Na realização do diálogo e da avaliação diagnóstica é importante que se levante, além dos itens socioeconômicos:

A – Falas significativas

B – Diversos conhecimentos dos educandos

C – Sonhos e desejos

D – Visões de mundo

E – Diversidade

Para a elaboração da caracterização é preciso explicitar sobre qual concepção de educando/a está sendo considerada nessa organização curricular.

Fala Significativa

Para Freire, o currículo crítico é aquele que pode, deve instigar na comunidade educativa a consciência reflexiva, com princípios éticos claros, objetivando a emancipação desses educandos. Comenta ainda que todos na escola são agentes dessa construção crítica ativa, pois assim surgem as denúncias acerca do sofrimento humano.

Essas denúncias são fontes de trabalho do educador que precisa identificar, entre tantas falas, àquela que traz a situação limite, situação de opressão que a turma vivencia. A partir dos Círculos de Cultura, pode-se perceber a visão de mundo dos educandos, e se há uma congruência em relação às falas trazidas. Nessa ação, o professor não deve impor sua opinião, pois deve ser o mediador para que as falas circulem. Dessa forma, identificaremos as temáticas para o trabalho pedagógico.

Buscar a frase significativa ou o tema gerador é entrar na cultura do outro. A significação e a explicação são do outro, expressam uma visão de mundo diferente da minha [...] E mais: ouvir o outro é pressuposto ético da pedagogia libertadora (SILVA, 2007, p. 86).

A fala do educando, como é dita, traz o seu lugar de fala e a sua visão de mundo. Não se trata, portanto, de uma interpretação da sua fala por outrem, pois quem interpreta, o faz de acordo com a sua visão de mundo, portanto, muitas vezes, pode fazer uma interpretação equivocada com juízo de valores.

A partir dessas falas e outras informações trazidas na caracterização, os problemas mais emergentes são selecionados pelo grupo e serão considerados para a temática dos projetos, em que os educandos serão os protagonistas e investigadores dessas causas. Nesse sentido, os conteúdos científicos serão

trabalhados com os educandos, sempre em diálogo com a sua realidade e com as falas significativas. A intencionalidade é que esses educandos superem a fala fatalística, o achismo, o senso comum para chegarem a uma perspectiva de conscientização de seus direitos e deveres; podendo, assim, transformar o lugar em que vivem no micro e chegar numa compreensão mais complexa da individualidade e do coletivo de vivências e situações que impedem o seu crescimento e desenvolvimento numa visão macro.

Contratema

A partir das falas significativas dos educandos, o contratema surge como um meio para auxiliar na compreensão da nova realidade que se busca construir, ampliando a compreensão dos educandos acerca do tema gerador.

Para isso, durante os Círculos de Cultura precisamos levantar dúvidas sobre as suas certezas, explorar as contradições e sistematizar os conflitos.

Segundo Silva (2007, p. 21), trata-se do

Contraponto analítico que se opõe ao tema gerador. Ou seja, se estabelece na rede como o ponto de divisão entre a visão dos educandos e dos educadores. Dessa forma, a rede temática busca organizar as diferenças entre as duas leituras a respeito da realidade local: a leitura popular, do senso comum e que exprime toda uma vivência e a leitura educacional, científica e analítica.

Considerando a leitura das falas significativas levantadas, o contratema deve ser elaborado pelo educador que será um orientador do trabalho para ampliação da visão de mundo dos educandos.

O contratema é contra a fala fatalística trazida pelos educandos no sentido de ser a única visão de mundo possível sobre determinado tema, é como se fosse um grande objetivo a ser alcançado no trabalho de conscientização com a ampliação de visão de mundo desse tema que será trabalhado.

Um exemplo disso é quando temos a seguinte fala significativa: “Não conseguimos trabalho, salário melhor, comprar casa, nem marcar consulta.” Essa fala traz a situação-limite devido a não ter tido acesso à educação, tendo como consequência a dependência de outras pessoas para resolver sua situação do cotidiano e menos acesso a diferentes oportunidades de trabalho. As pessoas podem se colocar nesse lugar como uma situação natural e de vitimização. Nesse contexto, o papel da escola é de trazer ao educando uma compreensão de que a organização

social o qual ele está inserido é injusta, pois há uma divisão de classes, em que privilegia uns em detrimento dos outros; mas que há leis que garantem direitos a todos e qualquer cidadão pode exigir o seu cumprimento. Nesse caso, um contratema possível seria: Compreender que o cumprimento dos direitos sociais, sendo a educação um deles, é condição básica para se alcançar uma vida mais digna e satisfatória.

Problematização

As problematizações, diferentemente do contratema, são perguntas que têm o objetivo de trazer a discussão de situações reais da comunidade que geram conflitos na vida dos educandos e deve partir das falas significativas deles, após uma investigação temática.

A partir das falas significativas são realizadas questões para reflexão sobre, muitas vezes, uma realidade injusta e desumana. Desta forma, seleciona-se situações de injustiças sociais contextualizando conhecimento científico para transformação dessas situações de opressão.

Não se trata de perguntas a serem feitas com respostas prontas, pois o objetivo é colocar “em xeque” as concepções ingênuas com vistas a ampliar a visão de mundo, conforme as questões colocadas no contratema. Na situação exemplificada no item anterior, poderia ter como uma das problematizações: A falta de escolaridade de muitos brasileiros é uma questão social ou individual?

Projetos

O início dos trabalhos dar-se-á pela escuta dos educandos para compreender a visão de mundo. Nessas conversas, é possível o educador verificar que surgem algumas temáticas referentes à situação-limite desses educandos, isto é, o que impede o bem viver da comunidade.

Para confirmar se é essa a temática, o educador poderá trazer um filme, uma foto, uma imagem, uma música para suscitar o debate. Por exemplo, o educador verificou que os educandos reclamam constantemente do atendimento da saúde. O educador pode trazer a foto de pessoas aguardando serem atendidas na UBS e uma foto de atendimento de um hospital no Morumbi. Realizar um Círculo de Cultura, lembrando, que o educador é mediador e não o que sabe mais nessa conversa, ele

deve trazer a reflexão sobre as situações fatalísticas expressas nas falas significativas, como, por exemplo: Nós que somos pobres, temos esses postos cheios, um atendimento ruim. Nesse sentido, o educador pode perguntar se todas as pessoas pobres devem se conformar com um atendimento ruim, como é feita a distribuição da verba da saúde pública.

Pode ser que os educandos respondam que quem não tem dinheiro e estudo não pode acessar os direitos à saúde. Dessa forma, verificamos que essa é a visão de mundo dos educandos, devido à situação de opressão, de que o acesso a alguns direitos é para quem tem dinheiro e estudo. Que temática poderia ser trabalhada a partir da fala significativa: Nós que somos pobres, temos esses postos cheios, um atendimento ruim? Que contradição verificamos nessa fala? O que precisamos aprofundar para compreender melhor essa situação? Essas questões nos guiam à elaboração do contratema que tem relação com a compreensão dessa realidade. Nesse caso, pode-se ter como contratema: os direitos à saúde são estendidos a toda a população. O que difere de um município a outro são as quantidades de verbas que chegam e as formas em que elas são aplicadas. Essa informação deve ser de acesso ao público em geral.

Partindo da fala significativa para se chegar ao contratema, muitas questões podem ser realizadas, como por exemplo: De onde vêm as verbas da saúde? Como são aplicadas no município? Por que as UBSs são tão sobrecarregadas? Como estão organizados os atendimentos da saúde no Brasil e em outros países?, entre outras questões. Essas são as problematizações.

Dessa forma, pode-se elaborar um projeto com os educandos para organizar as informações que serão coletadas, organizadas, sistematizadas e socializadas.

O projeto poderá ser organizado a partir dessa demanda dos educandos, tanto o tema como a temática, considerando as etapas sugeridas por Silva (2007, p. 15):

A Problematização Inicial é o momento em que o professor garante aos alunos uma aproximação primeira à unidade temática (aspecto da realidade concreta) que será aprofundado. Nele, os alunos têm a possibilidade de reconhecerem as suas próprias opiniões a respeito do assunto que será discutido. Sua dinâmica se dá a partir de questões problematizadoras criadas pelo professor com o objetivo de introduzir os alunos no processo de reflexão sobre a realidade. **A Organização do Conhecimento** é o momento em que o professor oferece aos alunos vivências de interação com o conhecimento sistematizado que decodifica aspectos da realidade que eram vistos de modo preconceituoso. **Aplicação do Conhecimento** é o momento em que o professor busca avaliar se realmente houve uma mudança de pensamento e ação por parte dos estudantes após a interação proposta na OC. Nele, os alunos têm a possibilidade de aplicar o conhecimento trabalhado em uma

situação concreta. Nele, o professor tem a possibilidade de analisar em que medida os estudantes superaram as visões de mundo explicitadas no momento de PI em favor de um novo saber crescentemente crítico e sistematizado.

Nesse sentido, o educador é visto como mediador, que estabelece o diálogo com o seu educando. Essa proposta dialoga com as categorias freirianas de romper com o currículo por disciplina e propõe projetos de análise por problemas reais dos educandos. Para isso, o projeto deve ser construído em relação dialógica com os educandos. O foco deve ser no ensino com pesquisa e projeto por temas significativos com transdisciplinaridade, que deve despertar autonomia no pensar o que é diferente do pensar único.

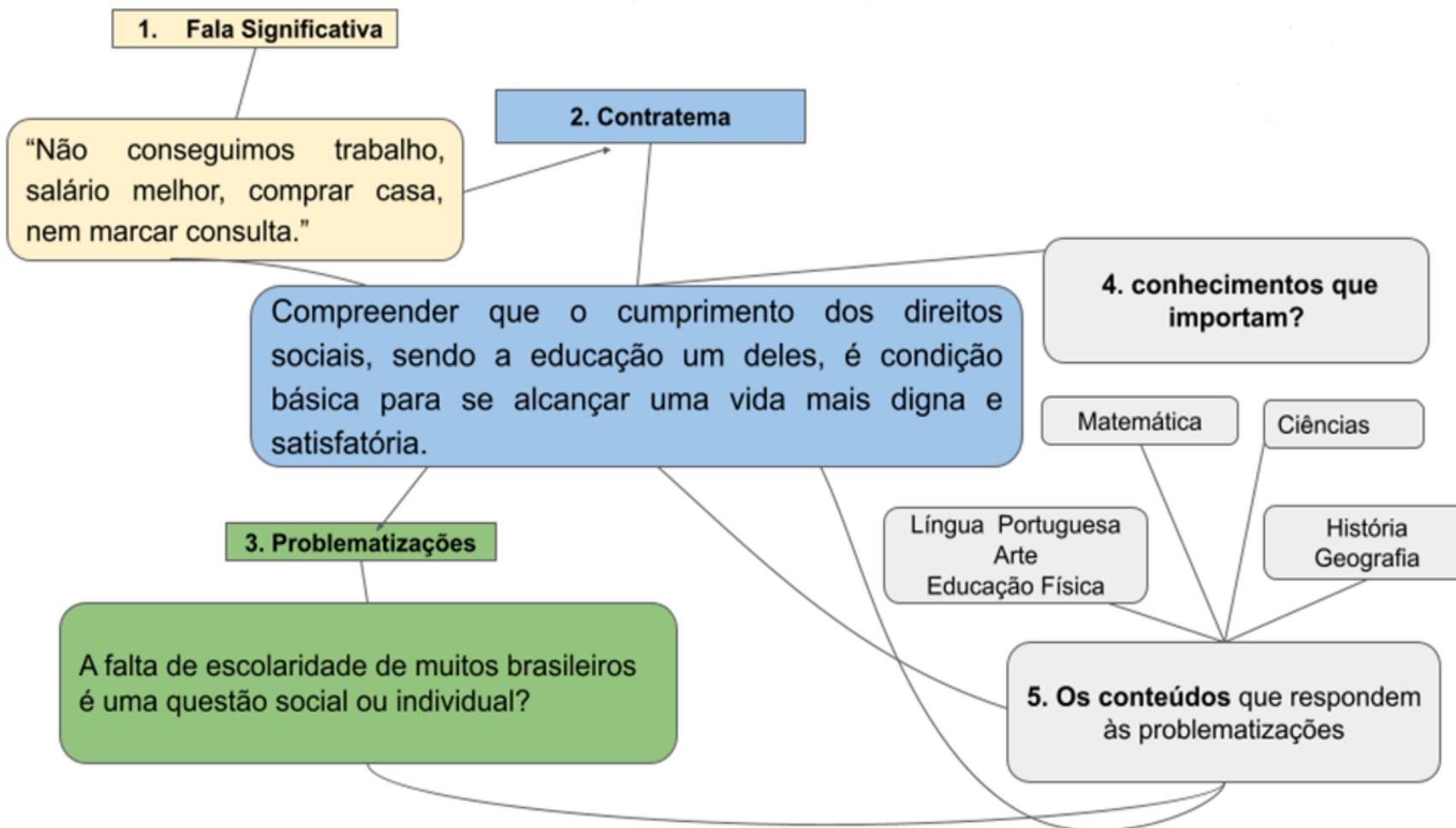
O que pode ser um projeto de trabalho?

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista); 2. Onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos); 3. Um percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a ideia de uma versão única da realidade; 4. Cada percurso singular é trabalhado com diferentes tipos de informação; 5. O docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender; 6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas); 7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes; 8. Uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontram um lugar para isso; 9. Não se esqueça de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83).

Os estudos passarão pelas áreas de conhecimento e a intenção é de que os educandos, ampliem a visão de mundo na organização da saúde local, municipal, no Brasil e no mundo e vejam a possibilidade de, a partir desse conhecimento, intervir nessa realidade.

Na imagem da Figura 4, podemos sistematizar essa organização dos princípios metodológicos das seguintes formas:

Figura 4 - Organização dos princípios metodológicos



Quadro 2 - Caminhos para a elaboração do projeto e o papel dos sujeitos na construção do currículo crítico-libertador por uma educação emancipatória, humana que transforma a realidade social e visa a igualdade dos direitos básicos para a vida digna.

Princípios metodológicos: Avaliação, registro, temática, etapas e conhecimento que importa	Professor(a)	Educando(a)
<p>Círculo de cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> • É caracterizado por Freire (1994; 2014) como espaço em que dialogicamente se ensina e aprende. Um espaço onde não se transfere conhecimento, mas se produz conhecimento baseado nos saberes, nas experiências, nas histórias de vida do(a) educando(a) e do(a) educador(a). 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável pela organização da sala em círculo e participação com sua escuta sensível e dialógica do grupo de estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquela(e) que fala sobre sua realidade concreta, saberes e conhecimentos.
<p>Fala significativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve representar a situação-limite do coletivo e ser problematizada e refletida num propósito de se evidenciar a intencionalidade de todo o processo pedagógico, por meio da categoria denominada de Contratema³. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta atenta e sensível; • Organiza o diálogo; • Provoca o debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traz na fala a situação-limite sobre a realidade opressora, fatalista e paralisante que limita o bem viver. • <i>Ex: Não conseguimos trabalho, salário melhor, comprar casa, nem marcar consulta.</i>
<p>Contratema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação crítica e possibilidades de superação da situação-limite 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo que desvela a realidade opressora e amplia a visão de mundo contrário ao que está posto como verdade absoluta e traz novo olhar para a 	

³ (FREIRE, 2005, p. 90-91).

	<p>realidade com possibilidade de transformá-la em comunhão com o outro humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ex: Compreender que o cumprimento dos direitos sociais, sendo a educação um deles, é condição básica para se alcançar uma vida mais digna e satisfatória.</i> 	
<p>Problematização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões a partir da fala significativa, orientadas pelo contratema, para buscar possíveis respostas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas potentes que não se pode responder com sim, não ou a culpa é de algo ou alguém específico, mas que necessita investigação científica para ampliar o conhecimento do coletivo. • <i>Ex: A falta de escolaridade de muitos brasileiros é uma questão social ou individual?</i> 	
<p>Temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona-se coletivamente assembleia para definição da temática a partir da fala significativa que representa o coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa dialogando com o educador sobre qual o tema representa e corresponde à realidade do coletivo.
<p>Elaboração das etapas do projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora as atividades a partir das problematizações e a temática escolhida, traça coletivamente o percurso com cronograma e responsabilidade dos integrantes no processo de construção. • Deve haver uma perspectiva do trajeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa de todas as etapas como protagonista, realizando pesquisas, trazendo dúvidas, sistematizando os conhecimentos junto com o educador.

	desse projeto, porém deve prever a flexibilidade de acordo com as dúvidas, anseios, curiosidades trazidas pelo grupo.	
Conteúdos ou conhecimentos que importam <ul style="list-style-type: none"> • Organização que orienta a prática pedagógica considerando a integração do conhecimento e as temáticas do mundo adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Ciências; • História; • Geografia; • Língua portuguesa; • Arte; • Educação Física. <p><i>Trabalhar os conteúdos que respondem às problematizações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanha o processo da sua aprendizagem, relacionando a sua realidade com o conhecimento científico.
Definição do registro do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre os pares e responsabilidade pelo registro das documentações pedagógicas [portfólio, registros, Relatório Individual do(a) Educando(a)]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre os pares, compromisso em participar das atividades que envolvam os componentes curriculares, manter a presença e definir em conjunto com o educador, as formas de apresentação, dos conhecimentos a partir de áudio, vídeo, fotos, entre outros.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos, vídeos, relatórios individuais, atas de conselhos, acompanhamento das 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar nos Conselhos de classe bimestral, escolher junto com o professor as atividades

	<p>participações e frequência.</p> <ul style="list-style-type: none">• Definição de encaminhamentos para o alcance dos objetivos traçados.• Verificar o quanto o projeto se aproximou do contratema.	<p>que apresentam seu percurso com avanço.</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar autoavaliação.• Analisar as possibilidades de encaminhamentos trazidos a partir do projeto para superar a situação limite referente à fala significativa levantada no início do período letivo.
--	---	--

Temas e Conteúdos dos Componentes Curriculares

Organização dos temas e conteúdos para o período letivo

O trabalho com os princípios metodológicos, conforme esse documento e com a elaboração de projeto como organização didática, não desobriga a elaboração do plano de ensino e do plano de trabalho com os respectivos componentes curriculares conforme a Resolução SE nº 05 de 26 de maio de 2023, que dispõe sobre as Matrizes Curriculares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Mauá e dá outras providências.

Quadro 3 - Matriz curricular - períodos diurno e noturno - Módulos I ao III - correspondem ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano - Educação de Jovens e Adultos

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Áreas do Conhecimento	Disciplinas	Módulos		
			I	II	III
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6
		Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
	Matemática	Matemática	6	6	6
	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2
	Ciências Humanas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	Total Geral		20	20	20

O trabalho com a alfabetização dos educandos da EJA é essencial e precisa ser bem cuidado no primeiro segmento, bem como o avanço na leitura e a alfabetização matemática, pois constituem-se de base para que ocorra o desenvolvimento de autonomia para a busca de outros conhecimentos. Para isso, há a necessidade de se ter uma sequência didática de acordo com as temáticas tratadas nos projetos e com os desafios ajustados para cada educando(a). Para auxiliar nesse processo, foi organizado junto aos educadores, professores coordenadores, supervisores e equipe EJA, os objetivos e conteúdos dos componentes curriculares

de Língua Portuguesa e Matemática que estão divididos por Módulos I, II e III. Nesse processo é importante considerar os saberes dos educandos, os conhecimentos que eles foram construindo ao longo de suas vidas.

Os conteúdos dos demais componentes curriculares serão selecionados de acordo com as problematizações, que são organizadas a partir das falas significativas, com o objetivo de superação da situação limite, portanto esses são os conhecimentos que importam.

Geralmente os educadores apresentam a preocupação de não se ter uma sequência, ou conteúdos importantes das áreas principalmente dos componentes curriculares de Ciências, História e Geografia; porém, há que se considerar os seguintes aspectos:

1 – Todos os conteúdos desses componentes não poderão ser trabalhados como no Ensino Fundamental Regular, que tem o dobro de carga horária que a EJA e cujos educandos já se encontram dentro de uma dinâmica de rotina, cultura escolar;

2 – Os conteúdos que são essenciais nessas áreas, como a organização do estado, mapa geopolítico do Brasil, constituição do corpo humano, meio ambiente, Lei 10.639, que trata da História e Cultura Afro-brasileira, estarão presentes nos projetos no decorrer do primeiro segmento. Nesse sentido, é importante, verificar no percurso, quais foram, de alguma forma, contemplados; além disso, é preciso considerar que essas temáticas são trabalhadas em espiral, pois sempre são trazidas novamente nas aulas, o que diferem é com relação ao foco e à complexidade, que devem ser ajustadas de acordo com a turma; em que o(a) educador(a) trabalhará;

3 – Os conteúdos procedimentais para busca de informações são essenciais para que os educandos possam fazer suas próprias pesquisas, seja utilizando a tecnologia ou entrevistas, visitas, entre outros;

4 – Os educandos são, muitas vezes, pais, trabalham, sustentam a sua família, organizam a sua renda, tem a sua história de vida, tem a sua religião, a sua cultura, isto é, conhecimentos que precisam ser considerados.

5 – Os temas e conteúdos desses componentes, apresentados abaixo, são subsídios para que os educadores possam ter como referência no momento de selecionar conteúdos para os projetos. Portanto, não se trata de um rol de conteúdos com o objetivo de que sejam trabalhados de forma fragmentada com divisão dentro dos módulos, pois os conteúdos servem como objetos de reflexão a partir das

problematizações. Dessa forma, não há necessidade de trabalhar todos os conteúdos e nem há uma ordem, pois, essa definição será dada pela organização do projeto.

6 – Os conteúdos, no projeto, serão trabalhados de forma interdisciplinar e o educador deverá ter explícito no seu plano os objetivos e conteúdos dos componentes curriculares.

Língua Portuguesa

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Prática de Linguagem Oral	Módulo I <ul style="list-style-type: none">• Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados;• Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados;• Respeitar o turno da palavra;• Distinguir características da linguagem oral e da linguagem escrita;• Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam;• Contar fatos e experiências cotidianas sem omissão de partes essenciais;• Recontar textos narrativos (contos, fábulas, notícias de jornais, causos);• Relatar notícias a partir de fatos do cotidiano e atualidades considerando os elementos que as compõem (o quê, quando, como, onde, com quem e quais consequências).	<ul style="list-style-type: none">• Argumentação e debate;• Oralidade;• Leitura de imagens;• Tratamento formal e informal.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Prática de Linguagem Oral	<p>Módulo II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados • Distinguir características da linguagem oral e da linguagem escrita; • Participar de debates, palestras, seminários. • Respeitar o turno da palavra; • Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam; • Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados; • Defender posições fundamentando argumentos com exemplos e informações. • Contar fatos e experiências cotidianas sem omissão de partes essenciais; • Recontar textos narrativos (contos, fábulas, notícias de jornais, casos); • Relatar notícias a partir de fatos do cotidiano e atualidades, utilizando linguagem adequada, considerando os elementos que as compõem (o que, quando, como, onde, com quem e quais consequências). 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentação e debate; • Narração.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Prática de Linguagem Oral	<p>Módulo III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados; • Distinguir características da linguagem oral e da linguagem escrita; • Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam; • Contar fatos e experiências cotidianas sem omissão de partes essenciais; • Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados; • Defender posições fundamentando argumentos com exemplos e informações; • Fazer intervenções coerentes com os temas tratados; • Avaliar a coerência das intervenções feitas por outros; • Recontar textos narrativos (contos, fábulas, notícias de jornais, casos); • Relatar notícias a partir de fatos do cotidiano e atualidades, utilizando linguagem adequada, considerando os elementos que as compõem (o quê, quando, como, onde, com quem e quais consequências). • Participar de debates, palestras, seminários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentação e debate; • Leitura compartilhada; • Narração.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Prática de leitura	<p>Módulo I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e produzir uma lista; • Acompanhar leituras em voz alta feitas pelo professor; • Ler, por si mesmo, ajustando o falado ao escrito, de textos conhecidos apoiando-se sobre o conteúdo do texto de conhecimentos sobre as letras; • Ler com ajuda do professor e por si só, textos de diferentes gêneros (literários, instrucionais); • Localizar informações explícitas e implícitas com auxílio do professor e de parceiros mais experientes (convites, receitas, bilhetes, textos informativos); • Localizar em parcerias e por si só, informações nos textos apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens, negritos e selecionar o que são relevantes utilizando procedimentos de estudo; • Selecionar em parcerias, textos com diferentes fontes para busca de informações; • Identificar, na leitura de diferentes textos do campo artístico literário (contos, fábulas, lendas, entre outros), os elementos constituintes da narrativa: personagens, narrador, conflito, enredo, tempo e espaço; • Compreender e interpretar textos lidos por si ou por outras pessoas; • Aprimorar o vocabulário por meio de pesquisas; • Ler e identificar dados pessoais, números em documentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista; • Leitura de fruição; • Leitura de ajuste; • Localização de informações explícitas e implícitas; • Leitura do aluno para aprender a ler (Identificação, ordenação e localização); • Leitura compartilhada e/ou colaborativa; • Leitura pelo educando de textos e de atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos; • Leitura individual e em parcerias de diferentes gêneros textuais em seus diferentes propósitos; • Identificação de informações que apresentam o texto: títulos e subtítulos, imagens, negritos; • Estratégia de leitura; • Decodificação e fluência de leitura; • Compreensão em leitura; • Formação do leitor literário.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Prática de leitura	<p>Módulo II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, buscar e localizar com autonomia informações explícitas e implícitas (convite, bilhetes, receitas e texto informativo); • Identificar, na leitura de diferentes textos do campo artístico literário (contos, fábulas, lendas, entre outros), os elementos constituintes da narrativa: personagens, narrador, conflito, enredo, tempo e espaço; • Ler com ajuda do professor e por si só, textos de diferentes gêneros (literários, instrucionais, divulgação científica, notícias, entre outros); 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de ajuste; • Leitura pelo educando das comandas e/ou enunciados de atividade nas situações didáticas; • Leitura de fruição; • Leitura do educando para aprender a ler (Identificação, ordenação e localização); • Leitura individual e em parcerias de diferentes gêneros textuais em seus diferentes propósitos; • Leitura compartilhada e/ou colaborativa; • Leitura pelo educando de textos e de atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Prática de leitura	<p>Módulo III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e compreender, identificar os diferentes gêneros textuais do campo artístico literário (contos, fábulas, lendas, entre outros), os elementos constituintes da narrativa: personagens, narrador, conflito, enredo, tempo e espaço; • Ler, buscar e localizar com autonomia informações explícitas e implícita (convite, bilhetes, receitas e texto informativo); • Ler por si só, textos de diferentes gêneros (literários, instrucionais, divulgação científica, notícias, entre outros); • Selecionar textos com diferentes fontes para busca de informações; • Aprimorar o vocabulário por meio de pesquisa; • Ler e identificar dados pessoais e números em documentos; • Ler com fluência e autonomia; • Rever trecho do texto, destacando mudanças de assunto ou distanciamento do tema; • Realizar a leitura com fluência e autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de fruição (ouvir, falar, proceder e analisar linguisticamente); • Leitura feita pelo educando para aprender a ler (Identificação, ordenação e localização); • Leitura individual e em parcerias de diferentes gêneros textuais em seus diferentes propósitos; • Leitura compartilhada e/ou colaborativa; • Leitura pelo educando das comandas e/ou enunciados de atividade nas situações didáticas; utilizando diversos apoios à leitura; • Leitura pelo educando de textos e de atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos; • Uso da internet para pesquisa; • Formação de leitor literário; • Fluência leitora; • Análise comparativa entre o que está escrito e o pensamento.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
<p>Prática de análise e reflexão sobre a língua</p>	<p>Módulo I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a grafia das letras nos tipos usuais (letra cursiva e de forma, maiúscula e minúscula); • Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras. • Conhecer as variedades de combinações das letras utilizadas para escrever • Analisar as palavras em relação à quantidade de letras e sílabas • Perceber espaços para separar palavras sem aglutiná-las ou separá-las de forma indevida; • Perceber que o mesmo som pode ser grafado de diferentes maneiras; • Perceber que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra; • Perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras; • Perceber que a sílaba é a unidade sonora em que há sempre uma vogal que pode conter um ou mais fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Letras, sílabas e palavras; • Segmentação das palavras; • Ortografia.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
<p>Prática de análise e reflexão sobre a língua</p>	<p>Módulo II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a sílaba é a unidade sonora em que há sempre uma vogal que pode conter um ou mais fonemas; • Construir regras ortográficas a partir da percepção de que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra; • Perceber as diferenças entre pronúncia e a grafia convencional; • Conhecer os sinais de acentuação e as marcas sonoras; • Utilizar a acentuação na escrita de palavras usuais; • Identificar e utilizar os sinais de pontuação mais usuais (ponto, vírgula, ponto de interrogação) e compreender sua função no texto (relacionar o uso de ponto ao uso da letra maiúscula no início das frases); • Observar palavras que flexionam (plurais, tempos e pessoas verbais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Letras sílabas e palavras; • Ortografia; • Acentuação; • Pontuação; • Flexão das palavras e concordância.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Prática de análise e reflexão sobre a língua	<p>Módulo III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir regras ortográficas a partir da percepção de que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra; • Utilizar a grafia convencional; • Compreender as regras para a utilização dos acentos nas palavras; • Utilizar os sinais de pontuação nos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão ortográfica em diferentes situações didáticas; • Acentuação; • Classificar os substantivos de acordo com o contexto; • Escrever de acordo com as regras ortográficas regulares; • Concordância verbal e nominal.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Práticas de Produção de texto	<p>Módulo I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever diferentes tipos de lista (compras, nome de pessoas, nome de cidades, instrumento de trabalho, animais etc.); • Produzir texto oral com destino escrito; • Escrever/reescrever gêneros textuais adequando o escrito do ponto de vista discursivo, em parceria; • Produzir textos definindo o leitor, o propósito e o gênero de acordo com a situação comunicativa, em parceria; • Produzir textos de autoria e de autoria parcial, em parceria; • Revisar textos com ajuda do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista; • Produção de texto oral com destino escrito; • Escrita de texto de memória; • Produção de texto de autoria e em parceria; • Reescrita de texto.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Práticas de produção de texto	<p>Módulo II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever/reescrever gêneros textuais adequando o escrito do ponto de vista discursivo, em parceria; • Produzir textos definindo o leitor, o propósito e o gênero de acordo com a situação comunicativa, em parceria; • Produzir textos de autoria e de autoria parcial, em parceria; • Revisar textos com ajuda do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto oral com destino escrito; • Reescrita de textos; • Produção de texto de autoria e em parceria • Escrita de próprio punho no coletivo, em duplas e individual de textos conhecidos. <p><i>Obs.: Os gêneros trabalhados serão de acordo com os projetos da turma</i></p>

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Práticas de Produção de texto	<p>Módulo III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos com os diversos tipos usuais de letras (cursiva e de forma, maiúscula e minúscula); • Utilizar a grafia convencional; • Utilizar grafia diferente para um mesmo fonema • Utilizar adequadamente ponto (e letra maiúscula no início das frases), ponto de interrogação, vírgula e parágrafo na escrita de textos; • Utilizar adequadamente a pontuação do diálogo e do discurso direto (dois pontos, travessão); • Observar a concordância nominal e o verbo-nominal em 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de escrita alfabética; • Ortografia; • Pontuação (análise e reflexão sobre a língua); • Flexão das palavras e concordância; • Produção de texto de autoria e em parceria; • Produzir textos considerando as características do gênero; • Revisão textual no movimento metodológico coletivo, duplas e individual, considerando os aspectos notacionais e discursivos.

	frases e textos; <ul style="list-style-type: none"> • Observar e empregar os tempos verbais adequados a cada modalidade de texto; • Revisar texto com foco na (SEA) ortográfica, na coerência e coesão (aspectos discursivos). 	<i>Obs.: Os gêneros trabalhados serão de acordo com os projetos da turma</i>
--	--	--

Matemática

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Números e operações	Módulo I <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sistema de numeração decimal; valor posicional; • Contar em escala ascendente e descendente de um em um, dois em dois etc.; sucessor e antecessor; • Ler, reconhecer, escrever, comparar e ordenar números naturais (unidade e dezena), levando em consideração o que o aluno já sabe; • Identificar códigos numéricos frequentes no dia a dia (data de nascimento, peso, altura, nº do calçado e da roupa etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor posicional; • Números naturais; • Reconhecimento do número no seu contexto diário; • Quantificação, ordem; • Sequências numéricas com regras; • Leitura de número; • Leitura de valores em reais.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Números e operações	<p>Módulo II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e resolver por meio de situações problemas as operações de adição e subtração com reserva e recurso e multiplicação e divisão por um algarismo; • Compreender e efetuar cálculos simples de adição e subtração dentro de situações-problemas relacionadas ao cotidiano, identificando os sinais e utilizando-se das técnicas operatórias; • Identificar e utilizar códigos numéricos no cotidiano; • Ler, reconhecer, escrever, comparar e ordenar números naturais, levando em consideração o que o educando já sabe; • Contar de diferentes formas: dois em dois, três em três etc.; • Compreender e conceituar o sistema de numeração decimal; • Compreender e conceituar o sistema monetário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Operações do campo aditivo e subtrações; • Valor posicional; • Números naturais; • Quantidade, ordem; • Sequências numéricas com regras; • Conceito de dobro e triplo; • Sistema monetário; • Fração com desenho; • Conceito de metade.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Números e operações	<p>Módulo III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e resolver por meio de situações-problemas as operações de adição e subtração com reserva e recurso e multiplicação e divisão por um algarismo; • Compreender e identificar frações; • Resolver situações-problemas envolvendo porcentagem; • Resolver situações-problemas envolvendo cálculo das quatro operações com estratégias pessoais e com técnicas operatórias, utilizando números com unidades, dezena, centena e milhar e noções de fração; • Ler e escrever números de acordo com o valor posicional; compor e decompor números naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor posicional; • Números naturais; • Quantidade ordem; • Sequências numéricas com regras; • Décimo; • Centésimo; • Porcentagem.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Grandezas e medidas	<p>Módulo I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar-se no tempo e no espaço a partir de vivências e acontecimentos próximos e históricos; • Conhecer as unidades usuais de medida; • Estabelecer relações de valores monetários de cédulas e moedas com situações-problemas do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localização; • Medida de tempo; • Medida de temperatura; • Medida de comprimento; • Medida de capacidade; • Medida de massa; • Sistema monetário.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Grandezas e medidas	<p>Módulo II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as unidades usuais de medida, bem como reconhecer seus símbolos; • Estabelecer relações entre as unidades de comprimento (centímetro, metro, quilômetro); • Compreender e estabelecer relações entre as unidades de tempo: quinzena, mês, bimestre e semestre, ano, década, século e calendário; • Resolver situações-problemas envolvendo datas, idades e prazo; • Estabelecer relações entre os valores monetários de cédulas e moedas em situações-problemas do cotidiano efetuando cálculos com diferentes valores; • Reconhecer as unidades usuais de medida (metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Medida de tempo; • Medida de temperatura; • Medida de comprimento; • Medida de capacidade; • Medida de massa; • Sistema monetário.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Grandezas e medidas	<p>Módulo III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e utilizar as notações convencionais das unidades de medida, identificando-as em recipientes, receitas, bulas de remédios; • Identificar e utilizar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano, década, século e calendário; • Comparar grandezas da mesma natureza, por meio de uso de instrumentos de medida conhecidos; • Reconhecer as unidades usuais de medida (metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro); • Relatar trajetos e construir itinerários de percursos conhecidos ou a partir de instruções dadas oralmente e por escrito; • Resolver situações-problema com as unidades usuais de medidas e sistema monetário brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medida de tempo; • Medida de temperatura; • Medida de comprimento; • Medida de capacidade; • Medida de massa; • Sistema monetário.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Geometria, espaço e forma	<p>Módulo I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo); • Classificar sólidos geométricos conforme atributos; • Montar e desmontar caixas com formatos diferentes para observar a planificação de alguns sólidos geométricos; • Relacionar figuras geométricas espaciais (cores, cilindros, esferas e blocos retangulares com objetos do mundo físico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas geométricas.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Geometria, espaço e forma	<p>Módulo II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber e distinguir de formas geométricas; • Classificar sólidos geométricos conforme atributos; • Montar e desmontar caixas com formatos diferentes para observar a planificação de alguns sólidos geométricos; • Descrever a localização de pessoas e objetos no espaço em relação a sua própria posição utilizando termos como esquerda, direita etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas geométricas; • Localização.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Geometria, espaço e forma	Módulo III <ul style="list-style-type: none"> • Efetuar cálculo de perímetro de figuras planas, relacionadas às situações- problema; • Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais, cilindros, cones, pirâmides relacionando-as com as planificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas geométricas; • Perímetros.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Tratamento da informação	Módulo I <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e interpretar tabelas e gráficos de colunas e barras relacionados à saúde, educação, cultura, lazer, alimentação, meteorologia, pesquisa de opinião, entre outros; • Produção de tabelas simples e gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela; • Gráficos.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Tratamento da informação	Módulo II <ul style="list-style-type: none"> • Coletar e organizar dados e informações, lendo e interpretando gráficos e tabelas; • Ler informações apresentadas de maneira organizada por meio de gráficos de linha e de setor; • Ler e discutir sobre dados relacionados à saúde, educação, cultura, lazer, alimentação, meteorologia, pesquisa de opinião, entre outros; • Produção de tabelas de dupla entrada e gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela; • Gráficos.

Eixo	Objetivos	Tópicos e conteúdos
Tratamento da informação	<p>Módulo III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o espaço, coletar e apresentar dados, construindo e interpretando gráficos e tabelas; • Ler informações apresentadas de maneira organizada por meio de gráficos de linha e de setor; • Ler e discutir sobre dados relacionados à saúde, educação, cultura, lazer, alimentação, meteorologia, pesquisa de opinião, entre outros; • Comparação de dados; • Resolução de situação-problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela; • Gráficos.

Ciências

Temas	Conteúdos
Terra e diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • O bem-estar comunitário e os direitos sociais para todos; • Relação da sociedade e meio ambiente sustentável; • Interdependência do meio ambiente e a vida no planeta Terra; • O ser humano como parte integrante da comunidade natural do planeta.
Comunidade e promoção do bem comum	<ul style="list-style-type: none"> • Bem-estar físico e social; • Acesso à educação e sistema de saúde; • Direito: ambiente natural, saudável e digno.
Saneamento básico	<ul style="list-style-type: none"> • Doenças relacionadas à falta de saneamento; • Impactos ambientais do lixo descartado de forma incorreta;

	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão dos recursos e dos resíduos para a sanidade ambiental; • Reciclagem e reaproveitamento; • Conhecimento das formas de transmissão de alguns microorganismos (vírus, bactérias e protozoários); • O saneamento básico como direito de todos.
Direitos humanos e bem-estar comunitário	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito ao próximo e ao ambiente; • Conhecimento das formas de transmissão de alguns microorganismos (vírus, bactérias e protozoários); • Atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças.
Sociedade democrática, participativa e sustentável	<ul style="list-style-type: none"> • Produção e distribuição de alimentos; • As desigualdades sociais e seus efeitos na comunidade humana e no meio ambiente; • As ecologias do ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana na construção de sociedades justas, democráticas, participativas e sustentáveis e a preservação dos recursos naturais para a construção de sociedades saudáveis e perenes; • Os direitos humanos relacionados ao ambiente; • Instituições não governamentais e sua participação na preservação do meio ambiente; • Políticas de preservação.
Preservação da Terra no presente e para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma agrária (agricultura sustentável); • A importância da agricultura familiar para a diversidade da cultura alimentar; • História dos plásticos e o tempo que o plástico demora para decomposição.
Acesso à educação e sistema de saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Educação sexual e as doenças sexualmente transmissíveis; • Produção de lixo x doenças; • Saúde e a qualidade de vida como direito individual e coletivo dos cidadãos; • O atendimento do SUS;

	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenção/cuidados: contaminação e poluição; • Importância de um atendimento humanizado; • Educação como instrumento para melhorar a qualidade de vida; • Vacinação e responsabilidade social; • Responsabilização do descarte correto de resíduos tóxicos.
Direito: ambiente natural, saudável e digno	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável como direito básico; • Vida em comunidade e demandas sociais; • Ações do cotidiano para reciclar em casa e no trabalho; • A desigualdade nutricional na mesa de famílias ricas e pobres; • Segurança nutricional e a soberania alimentar; • A pouca oferta nutricional e de diversidade de alimentos oferecidos pela indústria alimentícia, embora haja uma falsa impressão de diversidade nas prateleiras dos supermercados; • Questão econômica que envolve a ida ao mercado e o consumo versus consumismo (consumo sustentável); • A privação alimentar: mesmos alimentos, com pouco valor nutricional, todos os dias.

História

Temas	Conteúdos
História do trabalho no Brasil e o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Formação escravocrata na sociedade brasileira; • Questões de gênero, étnico-raciais, geracionais, classe social, regionais e suas implicações na questão do acesso à atividade profissional e aos direitos trabalhistas; • Desigualdade e Trabalho; • História da industrialização na região do Grande ABC;

	<ul style="list-style-type: none"> • A vida e a luta dos negros no Brasil colonial; • O desenvolvimento da classe operária no Brasil; • Escravidão e trabalho assalariado no Brasil.
História e origem do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho através do tempo - origem e história; • As condições de vida da classe operária; • Mão-de-obra do trabalhador: conceito; • Exploração da mão-de-obra e a luta por direitos; • Direitos Trabalhistas: lutas, perdas e conquistas; • O que é trabalho? Por que trabalhamos? Necessidade x prazer.
Etnia, Raízes Étnicas e Seus Heróis Coletivos	<ul style="list-style-type: none"> • Formação histórica de si mesmo, da construção da identidade a partir da valorização da sua origem e das diferentes etnias que compõem a formação do povo brasileiro; • Formação como cidadãos ativos e atuantes que primam pela libertação dos pensamentos de opressão e exclusão social; • As relações étnico-raciais e sua memória coletiva; • A árvore genealógica dos indivíduos; • As características da comunidade local, compreendendo sua constituição étnica, costumes, religião, economia e desenvolvendo uma postura ética em relação às diferenças; • O respeito à diferença na sociedade, promovendo os direitos humanos de forma que haja uma maior compreensão de si e do outro; • A cultura afro-brasileira e indígena e o papel dos diversos protagonistas na formação da identidade do povo nos diferentes tempos e espaços; • A importância da África na história da humanidade (conteúdo literário, musical, artístico) e o papel dos afro-brasileiros na construção histórica do Brasil em detrimento da valorização das concepções eurocêntricas.

<p>Formação do povo brasileiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das fundamentais matrizes (indígena, africana, europeia e asiática) e as principais influências da miscigenação na formação do povo brasileiro; • Processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; • História da formação do povo brasileiro sob diversas narrativas; • Diferentes aspectos das culturas regionais brasileira, valorizando a diversidade cultural; • Combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros; • Trajetória do povo brasileiro e a luta da classe trabalhadora na construção da cultura e do trabalho;
<p>Memória Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Costumes e tradições de diferentes populações no bairro e na comunidade em que vive, reconhecendo a importância das diferenças (festas populares, culinária, danças, vestuário, música, linguagem etc.); • Experiências da comunidade no tempo e no espaço; • Influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos países; • Relatos orais de costumes vividos ou repassados pelas gerações precedentes; • Identidade cultural considerando os aspectos sociais, econômicos, locais, familiares, religiosos, enquanto sujeito da história e parte integrante da formação da sociedade; • Ampliação de repertório a partir do contato com diversas formas de expressões culturais; • Resgate e ampliação da cultura remota trazida através das suas memórias, assim como reconhecer a cultura atual; • Reconhecimento de si como indivíduo de história, responsável pela formação cultural de sua comunidade, além de ampliar seus conhecimentos para as demais comunidades;

	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre passado, presente e futuro na construção da memória cultural de um povo para reconhecimento das diversas variantes de uma mesma história; • Memórias culturais como manifestações da compreensão da realidade; • Memória coletiva – que se constitui a partir de memórias individuais e se expressam materialmente nos lugares de memória; • Cultivo da memória do povo na formação de sua consciência histórica e no pertencimento ao território.
<p>Mudanças e Permanências na História Local Onde Vive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transformações do meio ambiente e das interferências do homem em suas múltiplas reações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção e transformação do território, da paisagem e do lugar; • Reconhecimento do seu lugar na história, como agente de transformação do ambiente onde vive; • Responsabilidades, seus direitos e deveres enquanto parte de processo coletivo; • Reconhecimento de si enquanto indivíduo pertencente à vida de uma família e de uma comunidade, percebendo-se como protagonista de sua própria história; • Reconhecimento do seu território e demais espaços da cidade, de forma que se detectem questões referentes à mobilidade urbana e garantia do direito à cidade, para explorar e conhecer diferentes territórios de forma a contribuir para a melhoria de qualidade de vida de todos os cidadãos da comunidade; • A organização política e as formas de governo ao longo da história.
<p>Origem Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matrizes do povo brasileiro: Conhecer as três matrizes que compõem a formação do povo brasileiro (indígena, europeia e africana), valorizando a importância da cultura africana e indígena na história do nosso povo, reconhecendo os prejuízos decorrentes do enaltecimento da cultura eurocêntrica;

	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito histórico: contexto histórico-social do sujeito enquanto agente de transformação social e produtor de história, a partir do entendimento de sua origem cultural, inserido em um grupo social; • Manifestações populares brasileiras e sua pluralidade regional; • Diversidade de práticas culturais: Valorização da diversidade das práticas culturais presentes na sociedade, e em particular, nas comunidades, constituindo uma herança cultural, partindo das raízes históricas.
--	---

Geografia

Temas	Conteúdos
Moradia	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de moradia; • Direito à moradia; • Diferença: ocupação e invasão; • Documentação da moradia.
Organização Territorial Local, Nacional, Mundial	<ul style="list-style-type: none"> • Formação sócio-territorial como a coexistência de tempos diferentes no espaço; • Os mecanismos de participação social como forma de garantia dos direitos e atuação na sociedade, independentemente do local de origem; • Cidadão do mundo globalizado.
Diversidade e Identidade	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade humana, ambiental, cultural e o patrimônio sociocultural, respeitar a sócio diversidade, reconhecendo-os como direito e riqueza dos povos e indivíduos.
Conceito de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de trabalho e emprego; • Produção do trabalho;

	<ul style="list-style-type: none"> • Subemprego; • Trabalho formal e informal; • História do Trabalho; • Trabalho Infantil; • Mão de Obra Escrava; • Tipos de trabalho • Diferenças entre trabalho intelectual e braçal; • Diferenças entre trabalho intelectual e operacional; • Trabalho formal e informal; • O significado do trabalho para a vida; • Trabalho como busca de valor interior, de transformação e emancipação social; • Valorização e a desvalorização de atividades profissionais.
Organização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Novas formas de trabalho na sociedade moderna ou nos tempos atuais; • Novas tecnologias no século XXI no mundo do trabalho; • A ocupação do trabalho por gênero, cor e classe social.
Organização do mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Formas alternativas de trabalho (cooperativa); • Práxis produtiva X Transformação da realidade; • Profissões do futuro e profissões que não existirão mais; • Empreendedorismo e sua relação com a mudança de realidade; • O papel do feminino na sociedade e no mundo do trabalho; • Uberização do trabalho.

Trabalhador e seus direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Nova lei trabalhista; • Direitos trabalhistas; • CLT Direito dos trabalhadores; • Lei específica para o trabalhador com deficiência; • Legislação de saúde pública para o trabalhador autônomo; • Direitos sociais (condições básicas para sobrevivência); • História dos direitos trabalhistas, lutas e conquistas; • Os movimentos sociais da luta dos trabalhadores: papel dos sindicatos.
Emprego	<ul style="list-style-type: none"> • A juventude e o primeiro emprego; • Como se apresentar para entrevistas de emprego; • Como elaborar e encaminhar currículos; • Novas tecnologias para encontrar um trabalho; • Como preencher uma ficha de trabalho e inscrever-se em sites de emprego; • Como elaborar um currículo.
Oportunidades econômicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desemprego; • Escolaridade e emprego; • Trabalho “clandestino”, informal; • Salário-mínimo; • Modelos de trabalho respeitando o meio ambiente (agricultura orgânica, familiar, etc.); • Economia doméstica e empreendedorismo; • Empreendedorismo e cooperativismo.
Cultura e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Democratização do acesso à cultura; • Identidade e diversidade cultural; • Relação da cultura local com a organização do trabalho; • A importância da cultura digital no mercado de trabalho;

	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho como possibilidade de criação e recriação do seu fazer; • Recursos midiáticos: para a promoção da cultura e lazer; • Instrumentos midiáticos e a promoção da democratização; • Instrumentos midiáticos e a processo de alienação social; • Propagandas como interferência na cultura: pontos negativos e positivos.
Igualdade e equidade de gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas afirmativas; • Preconceito; • Exclusão social; • Legislação vigente; • O respeito à diversidade considerando os diferentes gêneros;
Organização Territorial Local, Nacional, Mundial	<ul style="list-style-type: none"> • Similaridades e diferenças nos diferentes territórios, decorrentes de seu processo histórico de constituição; • Formação sócio-territorial como a coexistência de tempos diferentes no espaço; • A organização política do mundo e as formas de governo ao longo da história; • A cidade como ponto de referência no estado onde vive, seu estado no país onde mora.
Organização Social	<ul style="list-style-type: none"> • O território para além do espaço geográfico e físico, mas também como um local privilegiado de relações sociais que constituem construções coletivas; • Os caminhos para a transformação da realidade social; • A potência da organização coletiva; • Gestão democrática; • As ações jurídicas, privadas, públicas e do indivíduo; • A organização social e formas de buscar a superação de sociedades excludentes; • A importância do fortalecimento de valores sociais (solidariedade, participação e protagonismo), voltados para o bem comum;

	<ul style="list-style-type: none">• As diferentes organizações familiares;• A justiça social, buscar a cidadania através de incentivos à participação comunitária em seu território de forma crítica, movimentando, conquistando e transformando espaços, usufruindo dos bens socialmente constituídos e identificando seu papel como cidadão, seu protagonismo na sociedade.
--	--

Arte

A arte na EJA tem um importante papel para compreensão, expressão, comparação, leitura da realidade, com linguagens que, muitas vezes, não estão nas palavras, nas letras, nos livros, mas nos gestos, nas figuras, nas metáforas, como um quadro, uma música, uma dança, trazendo assim, um conhecimento do mundo e de si. Isso porque a arte possibilita o contato com diferentes culturas, valores, crenças, tempos, pois, ao se comparar ao outro, se reconhece na diferença e na semelhança.

Uma outra forma de expressão é o teatro, que pode englobar as diversas linguagens da arte e trazer a reflexão da realidade, como a proposta do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (TURLE, 2016). A reflexão, a partir de uma problematização, pode ser realizada considerando a temática do projeto que será desenvolvido pela turma.

Na perspectiva que essa diretriz traz, não é possível apenas apresentar e valorizar as manifestações e obras de artes consideradas eruditas, mas compreender que manifestações artísticas que estão relacionadas ao projeto que está sendo trabalhada pela turma, que manifestações populares e artísticas dialogam com essa temática e que produção autoral poderia ser realizada pelo grupo para representar o conhecimento produzido no desenvolvimento desse projeto.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (1995) traz a Proposta ou Abordagem Triangular que está voltada para um ensino baseado em três eixos norteadores: a **Leitura**, a **Contextualização** e o **Fazer Artístico**; no qual ressalta a importância de o educando compreender e fazer essa leitura de imagens numa abordagem dialógica.

Arte no projeto da EJA	
Temas	Conteúdos
Música	<ul style="list-style-type: none">• Sons;• Ritmos;• Melodia;• Harmonia;• Timbre textura e forma.
Teatro	<ul style="list-style-type: none">• Corpo e movimento;• Imaginação;• Senso crítico;• Criatividade;

	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros do teatro (drama, teatro mudo).
Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Artesanato; • Fotografia; • Desenho; • Releitura, apreciação e criação de obras de arte; • Produção artística com recicláveis.
Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento corporal; • Espaço e tempo; • Coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade; • Danças típicas e culturais.

Educação Física

A Educação Física vista como uma educação crítica traz um viés diferente da domesticação do corpo, impondo limitações, autorizações, obrigações, como objeto para o trabalho.

[..] visto de maneira ampla e não apenas em relação ao reducionismo a que a educação física sempre esteve atrelada, é o fato da corporeidade ser fortemente relegada a segundo plano. Infere-se a partir desta constatação que a sociedade de uma maneira geral concebe o corpo sob o ponto de vista racionalista, cartesianista, de se dividir o ser humano e as dimensões da existência humana por partes, do que sobrevém o caráter menos ou mais importante de parte do ser humano e parte da dimensão da existência em relação à outra. Desta observação, pode-se inferir ainda que o jovem adulto, trabalhador e estudante, tem como necessidade estar apto para a jornada de trabalho (LIMA, 2015).

Diante disso, os autores Martins-Oliveira, Freitas e Marinho (2023) trazem a Educação Física na EJA numa perspectiva de “sujeitos de corpo inteiro que superam a tradição de corpo-objeto passivo na construção curricular”.

Para esses autores, a dança é uma possibilidade de trabalho significativa na EJA, valorizando a cultura dos sujeitos, uma linguagem que transmite sentimentos, emoção e afetividade, além de dialogar com outras áreas como Ciências Naturais, Arte e História. Na área de Ciências, por exemplo, há o conteúdo sobre o corpo humano, saúde, alimentação, entre outros.

Nesse sentido, a Educação Física na EJA prioriza a “Educação de corpo inteiro” e vê o sujeito como um todo, e que tem aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais a serem desenvolvidos e que prioriza cultura corporal. Negar essa cultura é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar, uma vez que na EJA o corpo não pode ser considerado um intruso, em que corpo e mente devem ter assento na escola, para que ambos se emancipem. (MARTINS-OLIVEIRA; FREITAS; MARINHO, 2023).

Educação Física	
Temas	Conteúdo
Corpo e Movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Dança; • As diferentes manifestações culturais envolvendo o corpo; • Práticas corporais - possibilidades e limites.
Saúde e qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo humano; • Prevenção aos danos corporais causados pela consequência laboral, como os movimentos repetitivos • Ginástica, alongamento e relaxamento.
Corpo e a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Preconceito; • O corpo e a mídia; • Esportes; • Sedentarismo.

Avaliação

O processo de avaliação na EJA deve levar em consideração todo processo pedagógico realizado, desde a caracterização até o final do projeto. Em uma organização curricular pautada na Educação Popular com vistas à emancipação dos sujeitos, a avaliação não deve estar a serviço da classificação, da valorização de um único conhecimento tido como verdadeiro, da exclusão; pois, muitos já trazem, a situação de expulsão da escola na história de vida devido a vários fatores, como as sucessivas repetências (MARTINS, 2021).

Dessa forma, se as diretrizes curriculares apontam para a emancipação dos sujeitos, a avaliação, de forma coerente, deve seguir no mesmo caminho.

Nesse sentido, Saul (2006) traz o paradigma da **Avaliação Emancipatória** que se divide em um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevam a sua “própria história” e girem as suas próprias alternativas de ação.

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a classificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção nas suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 2006, p. 42).

Os princípios envolvidos nessa diretriz são: superação da situação-limite apresentada pela fala significativa, ampliação da visão de mundo do educando (com os conhecimentos que importam) por meio do projeto, protagonismo dos educandos (sempre com educandos e não para eles), transformação da realidade e emancipação. Dessa forma, esses princípios devem fazer parte dos critérios da avaliação emancipatória.

ANEXOS

I - Plano de Trabalho do Professor

II - Orientação para elaboração do Portfólio do Educando

III - Relatório Individual do educando da EJA

IV - Ata de Conselho de Classe do Início de semestre

V - Ata de Conselho de Classe do final de semestre

Anexo I – Plano de trabalho da EJA

PLANO DE TRABALHO		
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
1º SEGMENTO		
EM		
Professora		
Módulo		
Período		
Bimestre		
Caracterização		
Falas significativas		
Contratema		
Problematização		
Conhecimentos (que importam)		
Áreas de conhecimento	Objetivos	Conteúdos
Língua Portuguesa		
Linguagem Oral		
Linguagem Escrita		
Leitura		
Matemática		
Sistema de numeração decimal		
Tratamento da informação		
Espaço e forma		
Medidas e grandezas		
Ciências		
Histórica		
Geografia		

Anexo II – Orientação para elaboração do Portfólio do Educando

Orientação para elaboração do Portfólio do Educando

Villas Boas (2012) destaca o amplo alcance do portfólio, pois ele favorece os alunos em suas diversas características, capacidades e adversidades. Em primeiro lugar, cabe destacar que o uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta – porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens (VILLAS BOAS, 2004, p. 41).

Todos os alunos possuem o direito de aprender e dar continuidade aos estudos, fato que suscita, claramente, a necessidade de a avaliação voltar-se para a compreensão do aluno e seu progresso, e não para as quantificações e atribuições de conceitos. Um procedimento que está amplamente de acordo com a proposta da avaliação formativa é a utilização de portfólios.

O portfólio vai além da compilação de documentos, pois o educando participa ativamente da escolha das suas produções mais valiosas em um processo de autoavaliação (VILLAS BOAS, 2004).

Estrutura:

1. Datada;
2. Organizada de forma cronológica;
3. Atividades significativas;
4. Intervenção (observações do professor em caso de produções espontâneas);
5. Comandas claras;
6. Marcação da leitura para hipóteses da escrita para os não alfabetizados;
7. Produção autônomas, sem apoio e com apoio de agrupamento;
8. Combinados com o grupo na participação da construção do conhecimento;
9. Fotos, observação e recurso tecnológico.

Anexo III – Relatório individual do educando(a) da EJA

Relatório Individual do(a) Educando(a) da EJA

__º bimestre do __º semestre de 202__

Preencher sempre com o e-mail da Escola.

E-mail da escola

Nome da escola

Nome do(a) professor(a)

Nome do(a) educando(a)

RA do(a) educando(a)

Módulos
<input type="checkbox"/> I
<input type="checkbox"/> II
<input type="checkbox"/> III

Quantidades de dias letivos do bimestre

Número de faltas do(a) educando(a) no bimestre

1. Como foi a participação do(a) educando(a) na elaboração e desenvolvimento do projeto?

2. Saberes do(a) educando(a)

a1) seu conhecimento e avanço sobre a Língua Portuguesa

a2) Hipótese de escrita

<input type="checkbox"/> Pré Silábico

<input type="checkbox"/> Silábico Sem Valor

<input type="checkbox"/> Silábico Com Valor

<input type="checkbox"/> Silábico Alfabético
--

<input type="checkbox"/> Alfabético

<input type="checkbox"/> Não foi possível avaliar

b) Seu conhecimento e avanços sobre a Matemática

c) Contribuição do projeto para a ampliação da visão de mundo do(a) educando(a)

3. Menções/notas/conceitos (Língua Portuguesa)

A

B

C

D

4. Menções/notas/conceitos (Matemática)

A

B

C

D

5. Menções/notas/conceitos (Ciências)

A

B

C

D

6. Menções/notas/conceitos (História)

A

B

C

D

7. Menções/notas/conceitos (Geografia)
<input type="checkbox"/> A
<input type="checkbox"/> B
<input type="checkbox"/> C
<input type="checkbox"/> D

8. Menções/notas/conceitos (Arte)
<input type="checkbox"/> A
<input type="checkbox"/> B
<input type="checkbox"/> C
<input type="checkbox"/> D

9. Menções/notas/conceitos (Educação Física)
<input type="checkbox"/> A
<input type="checkbox"/> B
<input type="checkbox"/> C
<input type="checkbox"/> D

Encaminhamentos do Conselho de Classe e observações (questões que necessitam ser retomadas para o próximo bimestre)

Assinaturas:*

Diretor(a) _____

Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) _____

Professor(a) regular da sala _____

Anexo IV – Ata de conselho de classe do início de semestre

Módulo: I

Período:

Número de educandos(as) matriculados

Número de educandos(as) frequentes:

Professor(as) Coordenador(as) Pedagógico(as):

Professor(a):

Data do Conselho de Classe:

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Educandos	Módulo	Hipótese de escrita	Número de faltas	Observações	Encaminham entos

Anexo V – Ata de Conselho de Classe do final de semestre

Escola: E.M.

Módulo: I

Período:

Número de educandos(as) matriculados(a):

Número de educandos(as) frequentes:

Professor(as) Coordenador(as) Pedagógico(as):

Professor(a):

Data do Conselho de Classe:

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

2024

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS-EJA
2º SEGMENTO**



Educação de Jovens e Adultos de Mauá - 2º Segmento

*O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar.*⁴

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, é uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e dispõe de especificidades próprias. “[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à educação nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000, p. 5).

Pelo fato de vivermos numa sociedade grafocêntrica que privilegia a escrita, aquele que não domina o código escrito está fadado a um processo de exclusão social. Isto acontece porque a leitura e a escrita permeiam a dinâmica das interações humanas no mundo.

O não pertencimento ao grupo daqueles que sabem ler e escrever denota um problema a ser enfrentado por aqueles que não tiveram acesso à escola.

Fazer a reparação desta responsabilidade inscrita na história da nossa sociedade é fundamental, sendo, também, um dos fins da EJA.

Os princípios éticos, políticos e estéticos na Educação de Jovens e Adultos

As escolas municipais que atendem as(os) estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sob a orientação da Secretaria de Educação, adotarão como orientadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios (BRASIL, 2013, p. 107-108):

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

⁴ (FREIRE, 1977, p. 48).

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com a da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

A dinamicidade dos eixos nos componentes curriculares

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica. Aberta, curiosa, indagadora e não apassivada.

Paulo Freire

‘Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava, com as mãos, um jarro. Discutia-se, por meio da “leitura” de uma série de codificações, que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo por meio do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.

Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a «experiência escolar». Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto” (FREIRE, 1997, p. 21).

Numa abordagem de trabalho transdisciplinar, é viável que os eixos de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada nos diferentes contextos educativos, considerando as particularidades das diversas linguagens nas áreas do conhecimento.

Numa lógica de construção de conhecimento, devemos orientar (as)os estudantes à utilização de metodologias que apoiem a organização dos estudos por meio da observação, da problematização, do levantamento das hipóteses, da pesquisa e da sistematização dos saberes e dos conhecimentos científicos.

O ensino reflexivo, centrado na problematização, demonstra que as(os) professoras(es) estão em constante diálogo com as(os) estudantes questionando-os, fazendo perguntas para ampliar o repertório dos mesmos, estimulando a reflexão e contra-argumentação, o que contribui para a construção de conhecimentos mais significativos.

A organização da pesquisa será orientada pela(o) professora(or) que indicará recursos e caminhos que facilitem a aprendizagem das(os) estudantes, auxiliando-as(os) na escolha de estratégias tecnológicas e didáticas, abordando os conceitos fundantes de diversas maneiras, tornando as aulas mais dinâmicas.

Possibilitar e criar ferramentas para a sistematização de saberes é um princípio metodológico que oportuniza o registro das aprendizagens e, conseqüentemente, a avaliação formativa e a autoavaliação, legitimando os conceitos formados pelas educandas e educandos.

É fundamental, portanto, que as professoras e os professores façam as conexões dos temas abordados à realidade cotidiana das(os) estudantes. Para isso, é necessário que busquem responder a questionamentos como⁵:

- Como superar a lógica curricular segmentada?
- Qual a centralidade do tempo humano nos processos de ensinar, aprender, formar?
- Como organizar os currículos de modo a respeitar o tempo mental, cultural, ético dos educandos?
- Que lugar dar nos currículos ao direito dos educandos a conhecerem-se?
- Que lugar dar nos currículos ao conhecimento dos direitos?

⁵ Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Miguel Gonzáles Arroyo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Os conhecimentos que importam

Os **conhecimentos que importam** serão acessados de acordo com as necessidades de ampliação dos saberes das educandas e educandos, possibilitando a resolução de problemas reais da vida cotidiana. Esses conhecimentos são os que a humanidade adquiriu ao longo da história e devem estar relacionados aos saberes do mundo contemporâneo.

Segundo Valter M. Giovedi (2012, p. 239), “essa foi a resposta que Paulo Freire encontrou para algumas perguntas que sempre estiveram e estarão presentes em qualquer trabalho de educação sistemático: Qual é o conhecimento que importa? Qual é o conhecimento que a escola deve trazer para o seu currículo? Como esse conhecimento deve ser organizado?”

Neste âmbito, o autor destaca que essas perguntas têm sido respondidas de diversos modos:

Para uns, o que importa são os conhecimentos clássicos; para outros, os conhecimentos técnicos; para outros, os conhecimentos úteis ao mercado de trabalho; para outros, o que importa são habilidades e competências; para outros, importam os conhecimentos que caem no vestibular ou no ENEM; para outros, os conhecimentos do patrimônio sociocultural da humanidade (GIOVEDI, 2012, p. 39).

É preciso considerar, portanto, que os conhecimentos que importam estão contidos nas concepções de mundo dos sujeitos e são demonstrações do seu pensar e agir na realidade histórica, ou seja, de situações cotidianas e concretas que os sujeitos explicitam pela linguagem, em diálogo.

Na concepção freiriana, não há pressupostos de conteúdos predeterminados que devam ser ensinados às(aos) estudantes. Os conteúdos são uma construção de ações e conhecimentos produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Práticas e conhecimentos expressos nas novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

As indagações das(os) estudantes explicitam a compreensão de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade, ou seja,

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios e dúvidas, de esperanças que explicitam temas significativos, a base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p. 116).

Componentes Curriculares

Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa é o componente curricular que tem como foco o estudo da língua em seus aspectos formais, comunicativos e sociais. Por se tratar da língua materna do país, exerce posição intertextual e relacional das situações comunicativas, quer sejam formais ou informais. Estas situações em uma sociedade letrada são marcadas pelo contato com textos dos mais variados gêneros discursivos.

O filósofo e crítico literário russo Mikhail Bakhtin escreveu o texto intitulado “Os gêneros do discurso” entre 1952 e 1953, quando apresentou a seguinte definição para os gêneros discursivos:

Todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Bakhtin (2003) trouxe uma reflexão considerada revolucionária, porque não se limitou a ver a língua como um sistema. Segundo ele, a análise linguística deve considerar fatores como contexto de produção, dialogicidade, momento histórico e as experiências reais vividas pelas educandas e educandos

Os gêneros definem-se como tipos de textos relativamente estáveis. Socialmente constituídos, pressupõem a interação por meio da linguagem, pois os padrões de composição de texto são determinados pelas circunstâncias em que são produzidos, pelo público a que eles se destinam, por sua finalidade, por seu contexto de circulação etc.

Assim, o papel essencial da língua portuguesa está em proporcionar às(aos) estudantes, situações comunicativas em que seja possível incorporar uma relação de compreensão dos diferentes discursos e sentidos da intertextualidade, bem como dos textos que remetem a outros textos e assim por diante, tornando possível que qualquer ato de escrita adquira significância real para quem o produz.

As experiências de leitura, por sua vez, contribuem para a formação de um importante repertório pessoal de referências culturais, políticas e históricas para educandas e educandos da EJA.

A prática de leitura se torna responsável por contribuir de maneira significativa na formação das(os) estudantes, ampliando seu conhecimento, despertando o

sentido crítico, promovendo a interação, diversificando e expandindo seu olhar sobre o mundo.

É preciso reconhecer a língua portuguesa como patrimônio e ferramenta de transformação pessoal e social, como um organismo vivo, diferente de um instrumento somente normativo e idealizado. Afinal, como afirma Bagno (2007, p. 61):

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renova quando vier a próxima cheia.

Desse modo, o currículo de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino deve alcançar os ideais preconizados por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996): "Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção."

Arte

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 33-34)

O componente curricular Arte, inserido na área de Linguagens, tem importância fundamental no desenvolvimento do pensamento criativo, da capacidade de fazer perguntas, de argumentar, de interagir com a diversidade de produções culturais e com as tecnologias de informação e comunicação de educandas e educandos.

Na Educação de Jovens e Adultos, esta área de conhecimento contribui de forma singular para o desenvolvimento consciente e para a formação de sujeitos críticos no que se refere às relações sociais e à humanidade.

A educadora brasileira Ana Mae Barbosa revolucionou os modos de pensar e fazer arte na escola quando sistematizou as formulações teóricas e proposições pedagógicas na *Abordagem Triangular* do ensino da Arte.

A trajetória de Ana Mae é influenciada pela concepção da leitura dos signos (códigos) das linguagens escolarizadas não estarem desconectadas do "ato de ler o

mundo” (FREIRE, 1989), concebendo a arte como expressão e como cultura, em consonância com o pensamento contemporâneo. A Abordagem Triangular está estruturada a partir de três eixos de aprendizagem: o fazer artístico, a leitura e a contextualização, descritos a seguir:

- **Criação artística** (como expressão, construção, representação) e o conjunto de informações a elas relacionadas, quanto à atividade da(o) estudante e ao desenvolvimento de seu percurso de criação: o ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e do uso adequado das múltiplas linguagens;
- **Leitura:** refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação e fruição. A ação de apreciar abrange a produção artística das(os) estudantes, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas (beleza) e estésicas (sensibilidade) no cotidiano, nas mídias e nas artes populares;
- **Contextualização:** significa situar o conhecimento das(os) estudantes em relação a sua própria produção artística, ao dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que revela a existência de múltiplas culturas populares e subjetividades.

O ensino da Arte promove o acolhimento da diversidade do repertório cultural que as(os) estudantes trazem para a escola, quando utilizam produtos da comunidade em que estão inseridos e, também, as temáticas das diversas culturas e épocas.

Inglês

A Língua Inglesa é muito importante, pois a globalização faz com que se torne fundamental. O inglês é a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, a língua da comunicação com o mundo. São os eixos: *Listening* (ouvir), *Speaking* (falar), *Reading* (ler) e *Writing* (escrever) descritos a seguir.

- *Listening:* conhecer e entender o que é falado em inglês, ou seja, a compreensão auditiva do que está sendo dito. Quem desenvolve essa característica não apenas identifica palavras e frases como também assimila rapidamente o significado delas.
- *Speaking:* a oralidade tem como foco central a fala e a produção oral como um todo.

- *Writing*: o objetivo da escrita é desenvolver nas(os) estudantes uma escrita responsável, criativa, autoral, autônoma e autêntica do idioma inglês.
- *Reading*: o conhecimento da leitura em inglês é fundamental para o desenvolvimento da fluência no idioma. Por meio da leitura em língua inglesa, é possível entender a estrutura do idioma, a compreensão do vocabulário.

Os objetivos gerais da língua estrangeira na EJA estão orientados para a sensibilização das(os) estudantes para o mundo multilíngue e multicultural em que vivem.

A dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e construção e esse é um aspecto que deve ser sistematizado em sala de aula.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Mauá, para o componente curricular da língua inglesa, foca nos pontos principais que garantirão a autonomia e o envolvimento das(os) estudantes para que tenham a oportunidade de trabalhar a língua de acordo com seus pontos fortes e preferências. Deste modo, a(o) estudante desenvolve autonomia para continuar a aprender inglês além da sala de aula, por conta própria.

A consolidação desses conhecimentos espelha e possibilita a plena expressão do indivíduo em diferentes contextos, como apontava a jornalista americana Flora Lewis “Aprender uma outra língua não é só aprender diferentes palavras para as mesmas coisas, mas aprender uma outra maneira de pensar sobre as coisas”⁶.

Educação Física

A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade de acesso à cultura corporal de movimento.

A apropriação da cultura corporal de movimento constitui-se num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

Este universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, afetivas e lúdicas que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos

⁶ Tradução do texto original: *Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things* (PALMERO, s/d).

saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola.

Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza às(aos) educandas(os) participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

O conceito de cultura corporal é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem. Trata-se, então, de um conhecimento produzido em torno das práticas corporais que passaram por transformações ao longo da história.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a Educação Física estava em constituição como disciplina escolar, pois naquele período os modelos e padrões ainda não estavam consistentes e consolidados na escola, muito embora já houvesse diversos grupos, como os do movimento higienista, com forte influência sobre o pensamento social e educacional brasileiro, que buscavam legitimar e prescrever práticas para a Educação Física.

O campo da Educação Física foi se constituindo no decorrer das décadas do século XX com a criação de instituições ligadas à formação de professores, dos departamentos de fiscalização, das associações profissionais, das instituições científicas, além das federações nacionais e internacionais voltadas à organização da Educação Física e do Esporte. Os diversos sujeitos que atuavam nesses espaços buscavam legitimar seus objetivos para a disciplina.

Desde então, as discussões sobre uma Educação Física, cujo paradigma era e ainda é a cultura corporal, buscam igualar diferentes aportes teóricos dentro de uma perspectiva que pudesse dar espaço às múltiplas vozes.

O Currículo dos Anos Finais da Educação de Jovens e Adultos apresenta a Educação Física como componente curricular que aborda a cultura corporal de movimento, evidenciando as temáticas de saúde, lazer e trabalho. Ao articular-se com a área da saúde, a educação física deve privilegiar as dimensões antropológica, sociológica, política, econômica e biológica, a fim de colaborar para o entendimento do ser humano integral e sua atuação como cidadão, privilegiando as questões éticas e estéticas (SILVA, 2017).

As unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais.

Portanto, entende-se a Educação Física como um componente curricular que introduz e insere o estudante na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Matemática

O ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos constitui-se das representações e das várias aplicações no dia a dia das(os) educandos.

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e às técnicas de cálculo com os números. Também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório e cria sistemas abstratos que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico.

Estes sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão das manifestações supracitadas. Por isso, a Matemática é, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados.

Na Educação de Jovens e Adultos, esse componente curricular, por meio da articulação dos seus diversos eixos (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística) precisam garantir que as(os) estudantes relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem tais representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas.

Podemos discorrer, então, que a beleza no ensino da Matemática está na construção ética de cidadãos capazes de pensar autônomo, crítico e criativo, garantindo atitudes e conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento e estilo de vida sustentável, os direitos humanos, a igualdade de gênero e a cidadania.

Ciências

O componente curricular Ciências pretende apresentar subsídios para que a(o) estudante possa conhecer melhor os seres vivos e suas características morfológicas, fisiológicas, genéticas, sua diversidade, sua integração ao meio ambiente, os

aspectos evolutivos, a ação do ser humano sobre a Terra e o seu papel dicotômico enquanto agente de degradação e agente de construção a partir da consciência cidadã.

Sendo assim, pretende-se incentivar a participação das(os) estudantes na discussão contínua desses temas, tentando aprimorar a sua capacidade de observação e o senso crítico, fazendo com que cada um deles possa, além de incorporar novas informações, utilizar os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, colaborando, portanto, para seu desenvolvimento individual e coletivo.

Estes subsídios descrevem processos e características do ambiente ou de seres vivos, observados em microscópio ou a olho nu, apresentam suposições e hipóteses acerca dos fenômenos biológicos em estudo e verificam o conhecimento apreendido, utilizando critérios científicos para realizar classificações de animais, vegetais e demais seres vivos.

Para tal, pretende-se formular questões, apresentar diagnósticos e propor soluções para problemas identificados, utilizando elementos das ciências, como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, ambientais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.

Além disso, deve-se identificar relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável.

O currículo de Ciências é organizado com base nos conhecimentos acumulados historicamente, segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Os eixos estruturantes para o ensino de Ciências são: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

História

Como apresentado pelo historiador Marc Bloch, o objeto de estudo da História não é o passado. Seu objeto de estudo são as **ações “dos homens no tempo”**. (BLOCH, 2002, p. 24). É o componente curricular que nos permite analisar como eventos, culturas e sociedades evoluíram e moldaram o mundo em que vivemos hoje. Através do estudo da História, as(os) estudantes têm a oportunidade de se conectar com as pessoas do passado, explorar os desafios que enfrentaram e aprender lições valiosas que podem informar nosso presente e nosso futuro.

A História pode ser uma ferramenta didática para promover o pensamento

crítico e incentivar a compreensão de como as sociedades se desenvolvem e mudam ao longo do tempo. “Estudamos História não para conhecer o futuro, e sim ampliar nossos horizontes, entender que nossa situação presente não é natural nem inevitável e que, conseqüentemente, existem mais possibilidades diante de nós do que imaginamos” (HARARI, 2020, p. 250).

Desse modo, o componente curricular História se concentra em oferecer às(aos) estudantes as ferramentas necessárias para analisar fontes históricas, questionar narrativas, explorar perspectivas diversas e construir uma compreensão sólida das ações humanas.

Por meio do estudo da História, é possível desenvolver a pesquisa, a análise crítica e a argumentação que possibilitam a formação de cidadãs(ãos) conscientes, capazes de compreender e influenciar o mundo ao seu redor.

Dentro dessa perspectiva,

A História deve contribuir para que a cidadã e o cidadão que enfrentam um cotidiano desafiador, complexo e intrincado possam atribuir sentidos à sua existência e compreender que o acontecer humano se faz no tempo e no espaço, questionando-se permanentemente suas vivências pessoais, sociais e cotidianas. Fundamental para compreender o momento presente e ter condições de interpretar o mundo de forma autônoma. A História permite analisar questionamentos sobre os problemas relacionados ao tempo presente e oferecer perspectivas sobre seus problemas (RÜSEN, 2001, p. 37).

Geografia

A Geografia tem como foco o estudo das relações existentes entre a natureza e a sociedade e possui uma característica interdisciplinar que é fundamental para compreender o seu objeto de estudo: o **espaço geográfico**.

Segundo Santos (1996, p. 61), “o espaço geográfico se define como uma união indissolúvel de sistemas de objetos e sistemas de ações, e suas formas híbridas, as técnicas” que revelam “como o território é usado: como, onde, por quem, porquê, para quê” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 11).

Na Geografia, segundo Santos (1978), o espaço que interessa é o humano ou social. Este, sendo, portanto, o objeto da ciência geográfica.

Posto isto, diante da abordagem tecida na referida obra, o espaço de forma sintética deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma

estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual (SANTOS, 1996, p.122).

Partindo da ideia de que o que interessa para a Geografia são as relações sociais do passado e presente e as mudanças provocadas por estas no espaço, destacamos que segundo Callai (2012), o objetivo da Geografia Escolar é tentar explicar e compreender o mundo, de situar o educando no contexto socio espacial onde vive e de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade por meio da formação de cidadãos.

O educador em Geografia deve iniciar sua intervenção pedagógica partindo de uma sondagem prévia do conhecimento dos educandos no seu lugar de vivência, problematizando e sistematizando esse conhecimento para trabalhar a educação geográfica. O educando precisa saber o que fazer com as informações e esse é o ponto central da educação geográfica: ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece no lugar onde se vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontecem mundo afora fazem parte do mundo em que se vive, mesmo que de maneiras distantes.

Cavalcanti (2015) corrobora a importância da Geografia para a formação cidadã das(os) educandas(os) ao descrever o papel fundamental do educador trabalhar com “geografia da vida cotidiana da comunidade escolar”, do estudo do cotidiano para a construção do conceito de espaço geográfico (conceito-chave da ciência geográfica) a partir das categorias analíticas.

O ensino da Geografia está organizado nos principais conceitos contemporâneos. São eles: região, paisagem, território, lugar, redes, entre outros, que são utilizados para compreender o espaço geográfico, levando os estudantes a fazerem a relação entre as escalas local e global e vice-versa, considerando, no processo de ensino e aprendizagem, seus aspectos afetivos e cognitivos.

As Práticas Pedagógicas

Apresentamos, a seguir, uma síntese elaborada a partir do levantamento das respostas a respeito das práticas pedagógicas das professoras e professores da EMEJA Clarice Lispector.

A consulta mostrou dificuldades e avanços nas mais variadas formas e situações. No que se refere aos materiais e mídias, os professores não contam com livro didático em Educação de Jovens e Adultos, pois não é ofertado esse recurso, mas gostariam de utilizar. Elaboram as atividades por meio de pesquisas em diferentes suportes pedagógicos impressos e digitais. Quanto aos equipamentos, os mais usados são: aparelhos de som; vídeos; TV, notebook; data show; celulares e computadores. Quando questionados sobre a forma que organizam os materiais de apoio didático para ministrar suas aulas, responderam que utilizam material impresso, recorrendo a textos em proporção bem maior do que as imagens; vindo a seguir, materiais audiovisuais, recortes, cartazes, panfletos, imagens e textos projetados. Foi observado que não utilizam suportes e veículos de informação impressos e/ou digitais, raramente recorrem a trechos e recortes de informações sem apresentar o portador e o veículo de comunicação.

Quanto à utilização dos espaços em que se desenvolvem as aulas, a maioria utiliza a sala de aula, poucos utilizam os espaços externos às salas que a escola possui.

As estratégias e os procedimentos didáticos utilizados com maior frequência são as aulas expositivas, discussões, debates, seminários, círculos de cultura, diálogo sobre o tema com a participação do aluno e pesquisas.

Quanto aos conteúdos praticados, utilizam a sequenciação tradicional que a maioria dos livros didáticos apresentam com divisão de assunto (linearmente do 6º ao 9º ano). Quando se discutem os conhecimentos prévios dos educandos, indicam de modo genérico como sendo importantes seus conhecimentos do cotidiano e assuntos por eles manifestados. No entanto, alguns docentes as abordam com mais sistematização e apontam como relevantes para o planejamento e organização dos temas que serão desenvolvidos.

A organização curricular da EMEJA Clarice Lispector dar-se-á por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares.

Quadro 4 - Matriz curricular do período diurno - Módulos do I ao IV – Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – EMEJA Clarice Lispector

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Módulos				
			I	II	III	IV	
	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5	5	
		Inglês	2	2	2	2	
		Artes	2	2	2	2	
		Educação Física	2	2	2	2	
	Matemática	Matemática	5	5	5	5	
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3	
		Geografia	3	3	3	3	
	Total Geral			25	25	25	25

Quadro 5 - Matriz curricular do período noturno - Módulos do I ao IV – Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – EMEJA Clarice Lispector

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Módulos				
			I	II	III	IV	
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	
		Inglês	2	2	2	2	
		Artes	2	2	2	2	
		Educação Física ⁷	2	2	2	2	
	Matemática	Matemática	6	6	6	6	
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3	
		Geografia	3	3	3	3	
	Total Geral			27	27	27	27

⁷ A Educação Física deve ser oferecida no período contraturno - Resolução SE nº 07, de 14 de julho de 2023, que dispõe sobre as Matrizes Curriculares das Escolas Municipais da Rede de Educação de Mauá.

Quadro 6 – Os componentes e as experiências curriculares

Componentes Curriculares	Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano
	As experiências curriculares devem priorizar os seguintes aspectos:
Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Análise Linguística e Semiótica • Leitura • Produção de Texto 	<ul style="list-style-type: none"> • As educandas e educandos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; • As educandas e educandos como sujeitos nas relações dialógicas que se estabelecem no ambiente escolar e fora dele; • O acolhimento e o resgate da identidade e autoestima de educandas e educandos; • A valorização da diversidade e as práticas educativas que contemplam as questões étnico-raciais e antirracistas; • A leitura e a escrita como práticas culturais; • A criação de situações reais de uso de escrita e leitura para ampliação das experiências de letramento; • O letramento científico que leva educandas e educandos a compreender a dinâmica do funcionamento das ciências; • O trabalho com a variedade de gêneros textuais; • A perspectiva histórico-cultural na reflexão sobre a significação da Matemática (Numeramento);
Inglês <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Análise Linguística e Semiótica • Leitura • Produção de Textos 	
Arte <ul style="list-style-type: none"> • Artes visuais • Dança • Música • Teatro 	
Educação Física <ul style="list-style-type: none"> • Corporeidade • Jogos/brincadeiras • Lutas • Esportes • Danças • Ginásticas 	

<ul style="list-style-type: none"> • Práticas Corporais 	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem significativa, o que exige uma postura de escuta em relação às educandas(os); • As temáticas e os projetos educativos conectados com o universo cultural dos estudantes; • A qualidade das interações, bem como espaços ricos de trocas e cooperação entre as(os) estudantes e docentes; • O exercício da construção coletiva por meio das experiências trazidas pelas(os) estudantes; • As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) que promovem a interação com uma variedade de discursos, materializados em textos de gêneros discursivos.
<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números • Álgebra • Grandezas e Medidas • Geometria • Probabilidade e Estatística 	
<p>Ciências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matéria, Energia e suas Transformações • Terra e Universo • Vida, Ambiente e Saúde 	
<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temporalidade • Identidade • História familiar • As formas de registrar as experiências da comunidade • Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos • As questões históricas relativas às migrações • Registros da história: linguagens e culturas 	
<p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito e o seu lugar no mundo • Mundo do trabalho • Formas de representação e pensamento espacial • Natureza, Ambientes e qualidade de vida 	

Organização curricular através das modalidades organizativas

As modalidades organizativas do trabalho pedagógico se referem à organização dos objetos de conhecimento e suas estratégias metodológicas de desenvolvimento. Podem ser: projetos, atividades permanentes, sequências de atividades e situações independentes.

Projetos

A organização curricular por meio de projetos visa a articulação dos conhecimentos escolares como forma de organizar as atividades de ensino e aprendizagem.

A função básica dos projetos é favorecer a criação de estratégias de organização dos conteúdos escolares em relação ao tratamento da informação e à interação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação tratada nas áreas em conhecimento próprio.

A Educação de Jovens e Adultos precisa ofertar situações didáticas significativas diante da diversidade de experiências e circunstâncias para que as aprendizagens sejam também significativas. Precisam aprender, entre outras coisas, a observar; formular questões; comparar dados; identificar o que é relevante numa determinada situação; consultar diferentes fontes de informação; utilizar estratégias que permitam trabalhar rapidamente com as informações, relacionando-as; compreender conceitos, princípios e fenômenos complexos; ler, interpretando criticamente o escrito e o *por trás* do escrito; transitar fluentemente pelos diferentes campos do saber; fazer uso de equipamentos cada vez mais avançados do ponto de vista tecnológico.

Esse conjunto de questões – entre todas as outras de natureza didática – justifica a necessidade de se optar por organizar a maioria dos conteúdos escolares em projetos de estudo. Acreditamos que eles se constituem em situações privilegiadas para as aprendizagens necessárias à formação intelectual que os jovens e adultos precisam conquistar. “Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto” (HERNÁNDEZ, 1998).

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em resultados, em função do qual todos

trabalham. Os projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar seus objetivos. Além disso, têm a vantagem adicional de possibilitar o planejamento de suas etapas junto às educandas e educandos, eles podem tomar decisões sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial etc.

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações em que faz sentido ler para escrever, escrever para ler, registrar para não esquecer, estudar para aprender mais, compartilhar para discutir, confrontar pontos de vista para se posicionar, conhecer diferentes abordagens.

Os projetos têm muitas características valiosas do ponto de vista pedagógico. Por meio deles, por exemplo, é possível uma intersecção entre conteúdos de diferentes áreas: por um lado, há os projetos da área de Língua Portuguesa que, em função do objetivo de trabalhar com textos informativos, privilegiam assuntos de outras áreas.

Por outro lado, no ensino das outras áreas, é imprescindível que se faça uso do registro escrito como recurso de documentação e de estudo. Esse registro pode resultar na elaboração de portadores de textos específicos, ao final ou durante o trabalho.

Além disso, os projetos favorecem o necessário compromisso das educandas e educandos com sua própria aprendizagem: o fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento das(os) estudantes nas tarefas.

Em todas as áreas, a escolha dos projetos se dá a partir dos objetivos e conteúdos definidos para a série e a perspectiva didática é globalizadora, ou seja, o conteúdo é trabalhado sempre a partir de sua relação com outros conteúdos já aprendidos, caberá à(ao) professora(or) orientar as(os) educandos nessas escolhas e realizações.

Atividades permanentes, sequências de atividades e situações independentes

articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm como um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos.⁸

Além dos projetos de trabalho, outras modalidades organizativas podem ser utilizadas no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

As atividades permanentes são situações didáticas que podem se repetir de modo sistemático e previsível, diária, semanal ou quinzenalmente, possibilitando o contato intenso com determinado conteúdo. São particularmente apropriadas para se construir posturas, hábitos, valores e atitudes, como, por exemplo, nas situações em que o professor lê para os alunos, em que se comunica o chamado “comportamento leitor”, indicando a importância e a relevância da leitura, possibilitando o contato e o desenvolvimento do prazer de ler e ouvir histórias.

As sequências de atividades são situações didáticas articuladas que promovem aproximações sucessivas do conhecimento, cujo critério principal são os níveis de dificuldade. Essas atividades funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los.

As situações independentes podem ser ocasionais ou de sistematização. As situações ocasionais são aquelas em que algum conteúdo significativo é trabalhado, sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido: por exemplo, um tema muito debatido na mídia. As situações de sistematização, embora não decorram de propósitos imediatos, têm relação direta com os objetivos didáticos e os conteúdos. São atividades que se destinam a sistematizar os conteúdos trabalhados.

⁸ (ZABALA, 1998, p. 18).

Avaliação

Devemos ter presente que, na aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, e inclusive mais do que temos consciência.⁹

As orientações curriculares atuais estabelecem que o processo de avaliação deve assumir uma dimensão formativa e processual, tomando as experiências das(os) estudantes como dispositivos de planejamento.

Para tanto, é preciso considerar as características, necessidades e potencialidades de aprendizagem das(os) educandas(os), fornecendo informações para o planejamento de estratégias mais adequadas, considerando os **saberes e conhecimentos que importam** para o ano/módulo em que o estudante está inserido.

Tal como indicam os documentos de orientação curricular da Secretaria de Educação do Município de Mauá, é tarefa da educação propiciar que as(os) educandas(os) desenvolvam suas diferentes capacidades: cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relacionamento interpessoal.

Esse tipo de abordagem pressupõe, de um lado, o reconhecimento das diferenças entre as(os) estudantes que aprendem em ritmos e tempos diferentes, fruto do processo de socialização e desenvolvimento pessoal, das oportunidades de acesso aos bens culturais e da relação que estabelecem com o conhecimento valorizado na escola; de outro, a identificação de propostas capazes de contribuir para que eles possam aprender cada vez mais, tendo em conta suas necessidades e possibilidades reais.

Nessa perspectiva, a avaliação adquire uma importância determinante para a qualidade da aprendizagem à medida que orienta todo o planejamento do ensino.

Para que as(os) educandas(os) possam valorizar o conhecimento e os benefícios que dele se obtém, é necessário que a avaliação tenha um enfoque formativo e processual, funcionando como recurso informativo para verificar quais conhecimentos eles apreenderam, quais não, quais intervenções pedagógicas podem ajudá-los a avançar, de quais ajudas precisam, cumprindo com a finalidade de diagnóstico e de acompanhamento do processo de aprendizagem.

Experiências realizadas em sala de aula apontam que os educandos aprendem de modo mais significativo quando conseguem reconhecer o que o

⁹ (ZABALA, 1998, p. 219)

professor quer lhes ensinar e de que maneira ele pensa em fazê-lo. As(Os) educandas(os) devem ser informadas(os) sobre o que vão aprender e por que determinadas atividades estão sendo propostas.

Um bom caminho para a(o) estudante reconhecer sua própria evolução é por meio da organização de portfólios. Essa tarefa pode ser realizada pelas(os) mesmas(os) com a ajuda e orientação da(o) professora(or). O objetivo é evidenciar o desenvolvimento e a aprendizagem que tiveram ao longo de um espaço-tempo, contar sua história e suas experiências, enfocando as conquistas, os esforços e as alternativas encontradas para enfrentar desafios. Esse procedimento é chamado de portfólio reflexivo, pois apresenta uma reflexão dos alunos sobre o seu próprio percurso de aprendizagem, as suas produções e o que lhe parece relevante destacar nos trabalhos selecionados. Sempre que possível, é importante que contenha relatos reflexivos também da(o) professora(or), ainda que simples e curtos, sobre o que está documentado.

Conforme estamos versando, a avaliação da(o) educanda(o) da Educação de Jovens e Adultos necessita ser formativa, processual e contínua, tendo em vista o alcance dos objetivos esperados para determinada etapa escolar, abrangendo os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, social e cultural, por meio da participação diária, do desempenho e desenvolvimento da aprendizagem.

Para cumprir sua função emancipatória, a avaliação na EJA deve considerar o “processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 2006, p. 61).

REFERÊNCIAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras** – Declaração de Barcelona (1990), 1994. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf

Acesso em: 20 fev. 2024.

ALMEIDA, M.E.B. de. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2002.

ANTUNES, A. **A leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 296, 2002.

APPLE, M. W; BEANE, J. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 176 p.

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 296 p.

AZEREDO, J. C. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 216 p.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 176 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 512 p.

BARBOSA, A. M. T. B. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, ago. 1995.

BEISIEGEL, C. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2004. 207 p.

BRÄKLING, K. L. **Sobre leitura e formação de leitores**: qual é a chave que se espera. São Paulo: SEE; Fundação Vanzolini, 2004.

BLOCH, M. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002. 159 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação

Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Conselho Nacional De Educação. Brasília-DF, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 3 mar. 2024

_____. Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

_____. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 ago. 1981.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei Federal nº 13.146, de 6 de jul. 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN.** História e Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 166 p.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2010, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2010.

_____. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília-DF, Ministério da Educação, 2002.

_____. Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF, 1 jul. 2000.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 114-141.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2015. 269 p.

CRUSOÉ, N. M. C.; BRITO, J. O. S. Paulo Freire e o teatro do oprimido: experiências formativas de jovens do interior da Bahia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1252-1267, 2018.

DEWEY, J. **Educação e experiência**. São Paulo: Editora Vozes. 2004 168 p.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2011. 176 p.

FEITOSA, S. C. S.; AMARAL, R. **Princípios Curriculares Orientadores para a EJA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 3).

FERNANDES, J. R. et al. Educação de pessoas jovens e adultas letramentos e tecnologias no Brasil: políticas e brechas históricas. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona States University, v. 31, n. 53, p. 1-29, mai. 2023

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 300 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. Trad. de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 112 p.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1989. 49 p.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 p.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Cortez, 1979. 53 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 127 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996. 76 p.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

_____. **Política e educação**. Ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 144 p.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. 94 p.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. 122 p.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectivas, 2000. 300 p.

_____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014. 44 p.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular na escola**. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, p. 284, 2012.

GOELZER, J.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professoras(es) e o esperar em "um mundo mais bonito", em que todas e todos "possam rir". In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmicos, 2020. p. 292-327.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 389 p.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 144 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 128 p.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2023. 264 p.

LIMA, A. O lugar da educação física na educação de jovens e adultos: discutindo a exclusão e as possibilidades. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015, Vitória-ES: **Anais eletrônicos**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-17. Disponível em <https://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7686/4028>. Acesso em: 3 nov. 2022.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Venha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Icone Editora, 2010. p. 143-190.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** - atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARQUES, R. F. B.; SILVA, M. R. P. Os círculos de cultura na educação infantil. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. pp. 151-170

MARTINS, I. N. Y. M. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo**: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, p. 345, 2021.

MARTINS-OLIVEIRA, N.; FREITAS, M.; MARINHO, P. **Educação física e educação de jovens e adultos**: a saúde e a dança como criação curricular cotidiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MAUÁ. **Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Mauá**. Secretaria Municipal de Educação, Mauá: SME, 2019.

_____. Deliberação nº 17, de 20 de mar. Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do contágio pelo COVID-19. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 20 nov. 2020.

_____. Lei 3.622, de 28 de out. Dispõe sobre a organização do sistema de educação do município de Mauá. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 28 out. 2003.

_____. Lei 3.816 de 22 de jul. Cria no município de Mauá a coordenadoria de políticas públicas para a promoção da igualdade racial e étnica, na forma que dispõe, e dá outras providências. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 22 jul. 2005.

_____. LEI nº 2.784, de 24 de nov. Cria o Conselho Municipal de Educação. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 24 nov. 1997.

_____. **Referencial curricular da educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação, Mauá: SME, 2012.

_____. Resolução SE nº 05, de 26 de maio de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da rede municipal de educação de Mauá e dá outras providências. Secretaria de Educação. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 26 mai. 2023.

_____. Resolução SE nº 20, de 08 de novembro de 2021. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental Anos Iniciais no Sistema Municipal de Ensino de Mauá. Secretaria de Educação. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 08 nov. 2021.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 225 p.

OLIVEIRA, D. M.; MASSUDA, E. M.; FORNO, L. Conhecimento, ciclo do conhecimento e ensino de artes no Brasil. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Maringá-PR, v. 18, n. 2, p. 30-56, Dossiê, 2022.

PALMERO, L. Little Known Benefits of Language Learning. s/d. Whitby Blog. Disponível em: <https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/6-little-known-benefits-of-language-learning#:~:text=Famed%20New%20York%20Times%20international,life%20from%20a%20different%20perspective>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PEREIRA, L. H. P. Corporeidade e ludicidade no Ensino Fundamental. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 3, p. 697-709, set./dez. 2015.

PUNTSCHART, W. **Mauá**: entendendo o passado, trabalhando o presente e construindo o futuro. São Paulo: Noovha América, 2012. 104 p.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 444 p.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã**: a hora da sociedade. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 1994. 128 p.

RUSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica. Tradução – Estevão de Rezende Martins. Brasília-DF: Editora UnB, 2001. 194 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 308 p.

SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 109–131, mar. 2008.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXXI. Rio de Janeiro: Record, 2001. 473 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo**. Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais/Divisão de EJA e Educação Profissional. São Bernardo do Campo, 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Práticas pedagógicas IV**: experiências e vivências na EJA, Secretaria de Educação, São Bernardo do Campo, 2016.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Diretrizes Curriculares da EJA e BNCC** – Refletindo sobre o currículo, Aula 2. Secretaria de Educação, São Bernardo do Campo, 2020.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: J&M Martins, 2007. p. 25-46.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações Científicas**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 59-77, set. 2011.

_____. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigação no Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 333-352, dez. 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e

reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2006. 176 p.

SCHNORR, G. M. **Filosofia no ensino médio**: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, p. 162, 2006.

SECADI. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: avaliação e planejamento. Caderno 4. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Brasília-DF, 2006. 52 p.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007. 208 p.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, nov., 2009.

SILVA, A. C. Da antropologia da saúde para a educação física: práticas corporais sob análise. In: TELLES, S.; LUDORF, S. M. A.; PEREIRA, E. G. B. (Orgs.). **Pesquisa em educação física**: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 50-57.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica**: Incerteza, Matemática, Responsabilidade. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 304 p.

TURLE, L. Alfabetização teatral: o encontro do Teatro popular com a pedagogia do oprimido. in: MATTOS, C. *et al.* **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016. p. 60-76

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos**. In: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA, jul. 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008. 112 p.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004. 192 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.