

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO

LUIZ AUGUSTO VENDRAMINI

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FOCO NA DISCIPLINA DE
FÍSICA

ARARAQUARA – SP

2017

LUIZ AUGUSTO VENDRAMINI

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FOCO NA DISCIPLINA DE
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino

Orientação: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina.

ARARAQUARA – SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

V569p Vendramini, Luiz Augusto
A proposta pedagógica do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos: foco na disciplina de física/Luiz Augusto Vendramini. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.
122f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Unjversidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina

1. Educação de jovens e adultos. 2. EJA. 3. Física. 4. CEEJA.
5. Material didático. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

VENDRAMINI, L.A. **A Proposta Pedagógica do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos: Foco na disciplina de Física.** 2017. 122f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Luiz Augusto Vendramini

TÍTULO DO TRABALHO: **A Proposta Pedagógica do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos: Foco na disciplina de Física**

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Luiz Augusto Vendramini

Rua Luiz Spirandelli, 370 – Jardim América, Jaú/SP – CEP 17.210-710

luizvendramini@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

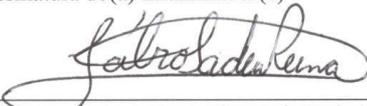
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: LUIZ AUGUSTO VENDRAMINI

TÍTULO DO TRABALHO: “A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FOCO NA DISCIPLINA DE FÍSICA”

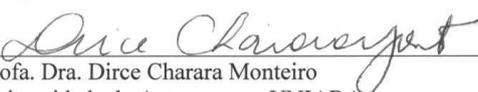
Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



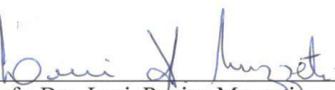
Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

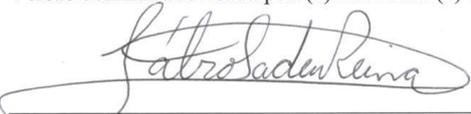
Aprovado () Reprovado



Prof. Dra. Luci Regina Muzzetti
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: ____/____/____



Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina (orientador)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família: meus pais Luiz João Vendramini e Terezinha Aparecida Marsola Vendramini, por toda dedicação e esforço, ao longo da vida, para me proporcionar uma educação transformadora, e servindo de modelo para meu crescimento; minha esposa Michelli Alves Nunes Vendramini, por todo incentivo, amor e paciência nesse período, me entregando a energia necessária para continuar a caminhada; e, minha irmã Eliane Cristina Vendramini Salem, que mesmo estando distante fisicamente, esteve presente no incentivo, no carinho e como exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Fabio Tadeu Reina, por todas preciosas palavras, que abriram meus olhos, me direcionando e incentivando, e me fizeram crescer imensamente e proporcionar a realização desse trabalho.

Agradeço as professoras Dra. Dirce Charara Monteiro e Dra. Luci Regina Muzzeti, pelas grandes contribuições no exame de qualificação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – pelos grandes ensinamentos, tanto durante as disciplinas cursadas, quanto em momentos fora da sala de aula.

Agradeço a todos os amigos da turma 2015 do Mestrado, pela excelente convivência, discussões e ideias durante todo o processo, e em especial, aos amigos Carla Maria Nicola Coletti (Carlinha), César Wilian Furqui Massoco (Césão) e Roberto Augusto dos Santos (Gutão), por tantos momentos de companheirismo, amizade e troca de experiências, nas disciplinas e pelas estradas.

Agradeço a todos os professores do CEEJA pelo auxílio que me proporcionaram, e em especial aos professores da Sala de Ciências da Natureza (Célia Maria Camilli, João Ricardo Zugliani, Leila Turetta Scarparo e Maria Célia Pachelli Padovani) que tiveram paciência comigo, e disponibilizaram seu tempo, nos momentos que me ausentei; e também em especial, a professora, e também mestranda durante este período, Elana Simone Schiavo Caramano, que me auxiliou nos conselhos e dividiu ideias.

VENDRAMINI, L.A. 2017. *A Proposta Pedagógica do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos: Foco na disciplina de Física*. Dissertação de Mestrado em Educação (Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA – Programa de Pós-graduação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

RESUMO

Há inúmeras pesquisas com enfoque na Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, pouco se prioriza o enfoque sobre o uso de materiais didáticos nessa modalidade de ensino, diferentemente do que costuma ocorrer com o ensino regular. Com a intensificação do ensino de EJA e a crescente implantação dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA no estado de São Paulo), na modalidade de presença flexível, na qual o material didático é fundamental para a interação entre o educando e o conhecimento, torna-se imprescindível o entendimento desse material didático. Nesse contexto, o objetivo central desta pesquisa é o de abordar como ocorreu o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, na disciplina de Física, em uma unidade do CEEJA, com vistas nos aspectos históricos e objetivos específicos, considerando-se o perfil e as características de interação dos educandos. Da mesma forma, procedeu-se à análise da transposição desse material didático para uso em nova unidade do CEEJA (Jaú/SP), constituída por realidade diversa, tendo em conta as características de interação e lacunas decorrentes dessas mudanças. Justifica-se tal procedimento com base em levantamento bibliográfico que apontou um material de baixo conteúdo técnico/didático, não condizente com a realidade programática da disciplina, o que acarreta, por sua vez, a baixa produção acadêmica no que se refere à construção de materiais didáticos para essa modalidade de ensino, bem como no que concerne aos aspectos metodológicos envolvidos na utilização do referido material didático. Daí a pertinência desta pesquisa na abordagem desses aspectos com relação à transposição do material didático para utilização em diferentes contextos e regiões, inclusive na modalidade à distância, ampliando-se a possibilidade de pesquisa também em outras disciplinas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, EJA, CEEJA, Física, Material Didático.

VENDRAMINI, L.A. 2017. *The pedagogical proposal of the State Center for Youth People and Adults Education: Focus on Physics*. Master's thesis in Education (Processes of Teaching, Management and Innovation). Araraquara-SP: University of Araraquara – UNIARA – Program of Graduate Studies: Processes of Teaching, Management and Innovation.

ABSTRACT

There is a great deal of research focusing on Youth and Adult Education (EJA), especially on how the teaching-learning process takes place. However, there is little prioritization on the focus about the use of teaching materials in this type of teaching, oppositely to what usually occurs with regular education. With the intensification of the teaching at EJA and the increasing implantation of the State Centers for Youth and Adult Education (CEEJA in São Paulo state), in semi-distance learning mode, in which the teaching material is fundamental for the interaction between the student and the knowledge, it becomes fundamental to understand this didactic material. In this context, the main objective of this research is to discuss how the development of a pedagogical proposal, in the discipline of Physics occurred, facing the historical aspects and specific objectives, considering the profile and characteristics of learners' interaction. In the same way, the analysis of the transposition of this didactic material for use in a new unit of the CEEJA (Jaú / SP), constituted by a diverse reality, was carried out considering the interaction characteristics and gaps resulting from these changes. This procedure is justified based on a bibliographical survey that pointed out to a material with a low technical / didactic content, that is not consonant with the programmatic reality of the subject, which in turn leads to a low academic production in the construction of materials for this type of teaching, as well as for the methodological aspects involved in the use of this didactic material. Hence the relevance of this research into approach these aspects in relation to the transposition of didactic material for use in different contexts and regions, including in the semi-distance learning mode, expanding the possibility of research in other school subjects.

Keywords: Youth and Adult Education, EJA, CEEJA, Physics, Didactic Material.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- AP – Ação Popular
- CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CEB – Câmara de Educação básica
- CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNEA – Campanha de Erradicação do Analfabetismo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CEPLAR – Campanha de Educação Popular
- DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- JOC – Juventude Operária Católica
- JUC – Juventude Universitária Católica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONG – Organização Não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAS – Programa Alfabetização Solidária
- PNE – Plano Nacional de Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RENEC – Representação Nacional das Emissoras Católicas
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SEEA – Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo
SEED – Secretária de Estado da Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNE – União Nacional de Estudantes
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Movimentos de alfabetização de jovens e adultos ocorridos no Brasil.....	37
Quadro 2: Sistema Paulo Freire.....	43
Quadro 3: Programas dentro MOBRAL.....	52
Quadro 4: Diferenças entre os métodos do Alfasol e do Brasil Alfabetizado.....	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – (EJA) NO BRASIL	17
1.1 A História da Educação no Brasil.....	17
1.2 As Décadas entre 1930 e 1940	20
1.3 As Décadas entre 1930 e 1964	20
1.4 A Divulgação da Constituição Brasileira em 1934	23
1.5 A Divulgação da Nova Constituição Brasileira em 1937.....	23
1.6 O Estado Novo	24
1.7 A Ditadura e a Segunda Guerra Mundial	26
1.8 A Influência dos Governos	32
1.9 Do Militarismo à Nova República.....	32
2 MOVIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	37
2.1 Movimento de Educação de Base - MEB.....	38
2.2 Movimento de Cultura Popular – MCP.....	44
2.3 Centro Popular de Cultura – CPC.....	45
2.4 Campanha de Educação Popular – CEPLAR	47
2.5 Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.....	51
2.6 Programa de Alfabetização Funcional.....	52
2.7 Programa de Educação Integrada	53
2.8 Programa MOBRAL Cultural	53
2.9 Programa de Profissionalização	53
2.10 Investimento Aplicado no MOBRAL	54
2.11 Fundação EDUCAR	54
2.12 Programa Alfabetização Solidária (1997 – Até Hoje).....	55
2.13 Programa Brasil Alfabetizado (2003 – Até hoje)	56
3 CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO X ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	58
3.1 Os Reflexos	58
3.2 O Humano e Suas Potencialidades	60
3.3 O Aluno e o seu Desenvolvimento.....	62
3.4 A Pedagogia.....	65

3.5 O Educar	67
4 METODOLOGIA.....	69
5 PROPOSTA E AÇÕES PEDAGÓGICAS CURRÍCULARES	70
5.1 Proposta Pedagógico-Curricular.....	70
5.2 Perfil dos Atendidos	70
5.3 Caracterização do Curso.....	71
5.4 Organização Coletiva	71
5.5 Organização Individual.....	72
5.6 Nível de Ensino	72
5.6.1 Ensino Fundamental – Fase II.....	72
5.6.2 Ensino Médio	72
5.6.3 Educação Especial.....	73
5.7 Ações Pedagógicas Descentralizadas	73
5.8 Frequência	74
5.9 Exames Supletivos.....	74
5.10 Conselho Escolar	74
5.11 Materiais de apoio Didático.....	75
5.12 Biblioteca Escolar.....	75
5.13 Laboratório	75
5.14 Recursos Tecnológicos	76
5.15 Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos.....	76
5.16 Indicação da Área ou Fase de Estudos	79
5.17 Concepção, Conteúdos e seus Respective Encaminhamentos Metodológicos.....	79
5.18 Processos de Avaliação, Classificação e Promoção	80
5.18.1 Concepção de Avaliação	80
5.18.2 Procedimentos e Critérios para Atribuição de Notas	81
5.18.3 Recuperação de Estudos	82
5.18.4 Aproveitamento de Estudos.....	83
5.18.5 Classificação e Reclassificação	83
5.18.6 Regime Escolar.....	83
5.18.7 Organização.....	84
5.18.8 Formas de Atendimento	84
5.18.9 Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio.....	84
5.18.10 Matrícula	84

5.18.11 Material Didático.....	86
5.18.12 Avaliação.....	86
5.18.13 Recuperação de Estudos.....	87
5.18.14 Aproveitamento de Estudos, Classificação e Reclassificação.....	88
5.18.15 Área de Atuação.....	88
6 DISCIPLINA DE FÍSICA.....	89
6.1 Apresentação da Disciplina.....	89
6.2 Conteúdos Estruturantes/Básicos da Disciplina.....	93
6.2.1 Conteúdos Estruturantes:.....	93
6.2.2 Conteúdos Básicos.....	95
6.3 Conteúdo Estruturante – Movimento.....	95
6.3.1 Conteúdos Básicos:.....	95
6.3.2 Avaliação I.....	96
6.3.3 Avaliação II.....	97
6.3.4 Avaliação III.....	97
6.4 Conteúdo Estruturante: Termodinâmica.....	98
6.4.1 Conteúdos Básicos:.....	98
6.4.2 Avaliação.....	98
6.5 Conteúdo Estruturante: Eletromagnetismo.....	99
6.5.1 Conteúdos Básicos.....	99
6.5.2 Avaliação.....	100
6.6 Metodologia da Disciplina.....	101
6.7 O Papel dos Livros Didáticos no Ensino de Física.....	103
6.8 Os Modelos Científicos no Ensino de Física.....	104
6.9 O Uso da História no Ensino de Física.....	105
6.10 O Papel da Experimentação no Ensino de Física.....	105
6.11 Leituras Científicas e Ensino de Física.....	106
6.12 As Tecnologias no Ensino de Física.....	107
6.13 Avaliação.....	107
6.14 Bibliografia Sugerida.....	111
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS.....	117

INTRODUÇÃO

A minha formação é em Licenciatura em Física, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1999, e a Especialização em Ensino de Física, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2011. Desde a formação em licenciatura, leciono as disciplinas de Física e Química para o Ensino Médio e Ciências para o Ensino Fundamental, principalmente na rede pública estadual e rede privada para Ensino Médio e Curso Técnico.

Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar, também, com turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este público sempre me fascinou por vários motivos, como a perseverança nos estudos, uma maior intensidade na busca pelo conhecimento, e uma prática já vivida no cotidiano que fortalece a visão das Ciências da Natureza, no estudo teórico. O ensino realizado no Programa de EJA sempre me levantou questões sobre não haver um cuidado específico para este público, como a ausência de um material didático voltado para eles.

Posteriormente, trabalhei por cinco anos, na Diretoria de Ensino – Região Jaú, na função de Coordenador Pedagógico de Física, onde passei a ter uma interação maior com outros professores da minha área, e com o caráter pedagógico da Educação. Dentro desse contexto, a busca por conhecimento mais focado em EJA aumentou ainda mais por observar uma falta de política educacional de Estado voltada para este público, no mesmo instante em que para o ensino regular, um investimento muito maior, tanto que, neste período em que estava na Diretoria, foram inseridos cadernos apostilados uniformizados para todo o Estado. Enquanto isso, a única disponibilidade de material didático para o EJA - era o material do TELECURSO da Fundação Roberto Marinho, mas que tinha um enfoque voltado para aulas de vídeo, e com o término deste programa do TELECURSO em anos anteriores, o material estava na Diretoria de Ensino.

Com a oportunidade de trabalhar, em 2014, numa escola estadual recém-inaugurada na cidade, especializada em EJA e com um formato diferenciado, onde o material didático é o ponto chave para o trabalho do aluno, meu interesse neste assunto aumentou consideravelmente. O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) conta com um formato onde a presença do aluno é flexível, o professor é um mediador entre como o aluno deve direcionar seus estudos e o conteúdo propriamente dito, bem como, em dúvidas que possam surgir, sendo o material didático o caminho norteador para seus estudos, como

principal agente. Porém, esse material não veio diretamente de um Programa feito pela rede estadual, voltado para este público. Ele foi confeccionado por professores de outra escola CEEJA, de outra cidade, que precisaram fazê-lo, devido à falta de material específico. Dessa forma, muitas lacunas e tópicos na área de Física, começavam a ser observados durante o trabalho frequente com os alunos.

Desse modo, nasceu uma inquietação referente aos materiais didáticos de Física usados no CEEJA em Jaú que é proveniente da CEEJA Bauru, em relação à apresentação, estrutura pedagógica e às lacunas para uma alfabetização científica dos jovens e adultos, principalmente num estilo de escola, onde o material didático é o principal instrumento de aquisição da aprendizagem do aluno. Dessa forma surgiu este trabalho de uma análise mais aprofundada, de como deveriam ser os materiais didáticos para este público específico, mediante estudos teóricos.

A apresentação de uma proposta pedagógica de educação para o CEEJA, parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas, sim, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços de pesquisas na disciplina proposta e de estar atentos às dinâmicas sociais e a suas implicações no âmbito escolar.

Além disso, se faz necessário definir claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira e de que modo os objetivos propostos para o ensino podem ser atingidos por esses alunos.

Como a proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos tende a ser construída a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é de suma importância destacar que estes se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços;
- mostrar a importância da participação da comunidade;
- contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis;
- explicitar a necessidade de que os jovens e os adultos desenvolvam suas diferentes capacidades;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes;

- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas.

A formação para o exercício da cidadania é também a linha mestra para a elaboração de uma proposta pedagógica com o foco na disciplina de Física, pois são essas definições que servem de norte para a elaboração deste trabalho.

Para tanto, a proposta se divide em estruturas, assim, a seção 1 aborda a caracterização da educação de jovens e adultos (EJA) ofertada no Brasil por meio de uma retrospectiva histórica permeando pelas décadas de 1930 até o militarismo e a Nova República.

Partindo desse preceito, a seção 2 abordará os movimentos de alfabetização de jovens e adultos vigentes no Brasil, como, por exemplo, o movimento de educação de base (MEB) o movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL) dentre outros, importantes para a construção de um programa de alfabetização.

Na seção 3, é abordado o conceito de conscientização na educação frente a alfabetização de jovens e adultos, seus reflexos e qualidades para potencializar o desenvolvimento da educação.

Na seção 4, será descrita de forma sucinta a metodologia aplicada para a confecção desta proposta pedagógica na disciplina de Física.

A seção 5 terá como base a proposta e ações pedagógicas curriculares, descrevendo o perfil dos atendidos, a característica do curso a organização coletiva e individual.

Para concluir, a seção 6 aborda a disciplina de Física, sua apresentação e sua estrutura tripartida sobre os temas Movimento, Termodinâmica e Eletromagnetismo e suas formas avaliativas, com base metodológica.

1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – (EJA) NO BRASIL

A Educação brasileira, ao longo de sua história sempre foi apresentada como caminho para o sucesso e, conseqüentemente, a prosperidade do indivíduo que versam os mais altos níveis educacionais.

Os adultos analfabetos e/ou subescolarizados veem a educação como um processo de desenvolvimento da competência no seu potencial para lidar com as coisas do dia-a-dia, pois retornam à escola, pressionados pelos problemas do cotidiano, pela exigência da qualidade no mercado de trabalho, buscando melhores oportunidades e/ou a garantia da permanência no emprego.

Para tanto, se faz necessário uma abordagem cronológica das características da educação frente às modificações ocorridas no país, desde as décadas de 1930 até a presente data, pois o final do século XX foi marcado pelas discussões sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos, a ter acesso e a permanecer na escola com sucesso.

1.1 A História da Educação no Brasil

Segundo Stephanou (2005), quando olhamos para o período colonial, encontramos o início da educação brasileira, podendo-se perceber que o foco da educação estava principalmente nas crianças, mas também nos indígenas e adultos que foram apresentados à ação cultural e educacional.

Stephanou (2005) ressalta que o primeiro sinal de educação apresentada ao Brasil Império ocorreu por meio da Companhia Missionária de Jesus, cuja principal função era a de catequizar e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que aqui viviam. Em meados de 1759 ocorreu então uma decadência na educação de adultos, pois com a saída dos jesuítas essa responsabilidade passou a ser do Império, que era o responsável por emprego e educação. Foi assim que a educação brasileira passou a ser parte apenas da elite da sociedade ficando assim restrita para as classes mais necessitadas.

Aguiar (2001) diz que a educação brasileira nessa época passou a ser monopolizada pelas classes dominantes, onde a maior parte da população, que na época era de negros e indígenas, não possuía aulas de filosofia, retórica, latim e grego, que eram ministradas preferencialmente aos filhos de colonizadores portugueses que eram homens e brancos.

Revelando-se as características dessa época mostra-nos como se iniciou a educação brasileira. Em 1824 a Constituição Imperial procurou dar um melhor significado no que se diz respeito à educação, garantindo assim instrução primária a todos os cidadãos (MEDEIROS, 1999). Porém essa constituição ficou somente no papel, pois não se chegou a um acordo entre os palacianos de como as camadas inferiores – mulheres e homens livres e pobres, negros e negras escravizados, libertos e livres – seriam inseridos nos processos de informações.

Por meio do Ato Constitucional de 1834, transferiu-se às províncias a total responsabilidade pela instrução primária e secundária dos indivíduos, mas designando de forma especial os jovens e adultos (STEPHANOU, 2005).

É muito importante lembrar que a educação para jovens e adultos era vista como um simples ato de caridade, embasado em uma série de princípios caridosos e missionários. Tendo como principio a ideia de que “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU, 2005, p.261). Sendo assim, a alfabetização deixou de ser um direito tornando-se ato de solidariedade para com os mais necessitados.

No início do período da República transmitia a ideia de que a pessoa analfabeta era dependente, marcando assim esse período com a Reforma Leôncio de Carvalho, que atribuía ao então analfabeto termos como incompetente e dependente. Sendo assim, em 1881, a Lei Saraiva passa a apoiar essa situação restringindo assim o direito a voto apenas às pessoas alfabetizadas. Desta forma, segundo Stephanou (2005), por volta do ano de 1882, Rui Barbosa disse a seguinte frase sobre o tema: “os analfabetos são considerados, assim, como se crianças fossem, incapazes de pensar por si próprios”, o que levou a um grande processo de preconceitos e de muita exclusão de pessoas não alfabetizadas. Pode-se notar que a frase dita por Rui Barbosa é de fato extremamente carregada de preconceito, pois nela nota-se uma desvalorização tanto da criança quanto do adulto que são levados a uma posição de incapacidade.

Segundo Medeiros (1999), com a Constituição Republicana de 1891, essa situação só apresentou pioras, pelo fato de que o voto, a partir de então, passou a limitar-se apenas às pessoas que tinham posses e que fossem letradas, sendo disponível a uma minoria da sociedade o que assegurava que haveria uma total exclusão da pessoa analfabeta. Isso acabou levando a uma redução significativa nos conceitos democráticos, ao invés de haver uma evolução dos direitos como os vemos atualmente. Para que o voto pudesse ser exercido era necessário que as pessoas tivessem uma determinada renda, e com a inclusão da condição de

alfabetização, o país acabou sendo levado a um fato lastimável, que foi a diminuição da evolução da república.

Com a chegada do século XX, ocorreu uma enorme mobilização social que tinha o intuito de extinguir este equívoco – o analfabetismo – sendo realizada então uma pequena ligação entre subdesenvolvimento e analfabetismo, criando-se, em 1915, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo com o intuito de estabilizar a grandeza das instituições republicanas, segundo eles, combatendo a ignorância. Ocorriam inúmeras discussões na Associação Brasileira de Educação (ABE), que falavam sobre a luta contra essa contrariedade herdada, passando o analfabetismo então a ser considerado como uma “praga” que deveria ser exterminada. Na euforia desses debates sobre alfabetização, o conceito principal era que as pessoas analfabetas procurassem a alfabetização, o que os tornaria seres mais produtivos e assim poderiam contribuir para o futuro da nação (STEPHANOU, 2005).

Juntamente com o desenvolvimento educacional brasileiro, Manfredi (1981) mostra que a situação econômica em que o país se encontrava era puro efeito de uma herança do período imperial, quanto à economia, mantinha-se apenas ao sistema agrário-exportador. Devido à crise econômica ocorrida em 1929 – crise cafeeira que assolou grande parte da nação – a necessidade da alteração da matriz econômica era de extrema importância, pois assim o capital passaria a ser empregado não apenas ao setor agrário como também ao setor industrial, que já para Dermeval Saviani seria repartido em dois grupos:

O primeiro grupo (teorias não-críticas) entende a educação como um *instrumento de equalização social* e, portanto, de superação da marginalidade. Ela reforça os laços sociais, promove a coesão e garante a integração de todos os indivíduos no corpo social (é fundamentalmente educativa). Nesta perspectiva, a educação é autônoma. O segundo grupo (teorias crítico-reprodutivistas) entende a educação como *instrumento de discriminação social* e, portanto, ela própria fator de marginalização. Essencialmente marcada pela divisão entre grupos e classes antagônicas (é fundamentalmente política). O grupo ou classe que detém a maior força é dominante por se apropriar dos resultados da produção social e produz necessariamente marginalização. Nesta perspectiva, a função básica da educação é a reprodução da sociedade. (SAVIANI, 2009, p. 3-4)

Cabe aqui ressaltar que dentro destas teorias, uma análise mais aprofundada pode ser pensada também, quanto a existir realmente uma contradição histórica entre as teorias, visto que o papel que a escola deveria ter e muitas vezes julga estar fazendo, por diversas vezes não ocorre. Muitas vezes o que é proclamado como função da escola não é uma função. As

propostas pedagógicas não dando certo, e resultados esperados não obtidos, pensados em uma teoria, está fazendo o papel justamente pensado e proposto pela outra teoria.

Assim, entre a Proclamação da República e o início da década de 20, a democracia se fortaleceu gradativamente:

[...] segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia “agrário comercial” dos grandes centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha a hegemonia. (MANFREDI, 1981, p 28)

No período que antecede a década de 20, ocorreu uma revolução política nacional que foi planejada principalmente pelos setores das classes dominantes e média que não possuíam qualquer interesse no comércio de café que era realizado na época. Em virtude da vitória da Aliança Liberal protagonizada por Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais em 1929 a seguinte situação era vivida pela política brasileira:

[...] um vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo e trazê-lo ao lugar de destaque que o pertencia. (FAUSTO, 1972, p. 112)

Juntamente a todas as mudanças econômicas que acometiam o país na área da educação, surgem então novos princípios da Escola Nova e então futuramente as ações pedagógicas de Paulo Freire juntamente com os movimentos sociais que existiam no país nesse período.

1.2 As Décadas entre 1930 e 1940

O Brasil passou por algumas mudanças que auxiliaram diretamente na construção de um sistema público educacional. De maneira política, esse período se encontra entre a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964. Esse acontecimento ocorreu pelo fato de que o país estava passando por um período de transição que se caracterizava pela aceleração que o modo capitalista de produção trouxe o que levou a transformações superestruturais, principalmente notadas no sistema de educação.

1.3 As Décadas entre 1930 e 1964

Dois projetos de nação estavam sendo estudados para o Brasil. O primeiro era o nacional populista, que se reportava a Getúlio Vargas e se uniu a setores progressistas da sociedade brasileira, era a favor da industrialização do Brasil como a base do esforço nacional, porém sem comprometer sua soberania. Como o projeto getulista nasceu reconhecendo que a questão social não era caso de polícia, mas sim de política esse teve apoio dos trabalhadores. Porém, as oligarquias tradicionais que eram ligadas ao setor agrário exportador, presumiam o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América e também representavam setores da elite política expulsos do governo em 1930, principalmente os ligados à economia cafeeira paulista. Com a popularização, esse projeto recebeu uma grande ideologia vinda do ambiente político internacional, sendo assim dominado pela disputa entre duas frentes, a capitalista e a socialista. A partir de então a política nacional estava nas mãos de duas partes que eram direita x esquerda e conservadores x progressistas.

Desde 1932, a educação foi o alvo de insistentes manifestações ideológicas, que possuíam interesses opostos e disputavam um espaço no cenário nacional. Por um lado, tínhamos a Igreja Católica e os setores conservadores que possuíam predomínio histórico na condução da educação na política nacional; por outro lado, tínhamos os setores liberais progressistas e podíamos encontrar também líderes de esquerda, que abraçavam a causa da Escola Nova, e propunham a implantação de escolas públicas para crianças e adolescentes com idades de sete a quinze anos.

Tanto a disputa ideológica quanto as reformas educacionais atravessaram décadas, sem que o poder público pudesse consolidar os fundamentos de um sistema nacional de escolas públicas para todos.

Durante o período de 1930 a 1964, várias reformas educacionais ocorreram em todo o Brasil sem que o problema do analfabetismo, e a garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças e adolescentes fosse resolvido, evidenciando assim a forma como a política educacional foi conduzida pelo Estado Nacional. Para se entender os aspectos das políticas públicas, devemos lembrar a Revolução de 1932, que passou a ser o alicerce do Estado burguês adotando medidas centralizadoras para garantir a unidade nacional e também em setores estratégicos, como por exemplo, no predomínio sobre o território nacional.

Foi assim que, em 1930, quando Getúlio Vargas foi nomeado presidente do Brasil, o Ministério da Educação e da Saúde Pública que foram criados, ambos chefiados por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931, que durante a IV Conferência da Associação

Brasileira de Educação (ABE) por um pedido de Getúlio Vargas aos educadores para que esses fornecessem ao governo “o sentido pedagógico da revolução”. A reforma ficou conhecida pelo nome de seu criador Francisco Campos, que teve como diferencial a criação, ao menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação e também foi criado o Conselho Nacional de Educação, que era o órgão máximo para auxiliar o Ministério da Educação. A reforma serviu para a determinação dos ciclos escolares do ensino secundário organizados em: ensino fundamental com cinco anos e complementar de dois anos. Assim, o ensino secundário entendia a escolarização prontamente após os quatro anos do ensino primário e era altamente seletivo.

Apesar de todas as mudanças ocorridas na educação ainda havia uma seletividade para com o ensino secundário e uma divisão entre ensino profissional e secundário permaneceram, o que favorecia as pessoas da elite. Para ingressar no ensino superior era necessário que o indivíduo interessado possuísse o primeiro ciclo de cinco anos. Em alguns casos, para dificultar mais ainda o ingresso, algumas escolas exigiam que seus alunos tivessem cursado o ensino médio.

A Reforma Francisco Campos foi inovadora por ter empreendido a reforma ocorrida no ensino superior, já prevista no Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), que compunha a organização do ensino superior e adotava o “regime universitário”, que previa a criação de universidades, a fim de criar ciência e transmiti-la, além de servir

- à pesquisa científica e à cultura desinteressada;
- à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores;
- à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária (RIBEIRO, 1986, p. 102).

A influência do movimento conhecido como Escola Nova nessa Reforma é perceptível, pois incorporou uma reivindicação exposta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 – trata-se do texto conhecido como Manifesto de 1932, cujo título original é “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Redigido por Fernando de Azevedo, constituiu-se em um dos mais importantes documentos da educação brasileira e representou a influência dos ideais da Escola Nova no Brasil, polarizando com os ideais da escola tradicional e os interesses da Igreja Católica.

Esse manifesto foi assinado por 26 intelectuais liberais brasileiros, dentre os quais, o mais importante para a área da educação foi Anísio Teixeira, e influenciou largamente as

ideias pedagógicas no Brasil. Em 2016, o manifesto está completando 84 anos de existência e muitas das reivindicações ali contidas permanecem atuais - sobre a criação de universidades, previstas como etapa da escolaridade que acolhesse “os melhores”, isto é, aqueles dentre os que tivessem cursado a escola dos 07(sete) aos 15 (quinze) anos e que demonstrassem talento para o curso universitário. No âmbito da reforma, mais especificamente no que preconizava o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi organizada a Universidade do Rio de Janeiro; em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), com a participação de Fernando de Azevedo.

1.4 A Divulgação da Constituição Brasileira em 1934

Nela foi obtido o direito à educação, tudo graças à obrigatoriedade que se tornou legal sendo conquistada também a gratuidade do ensino primário de quatro anos “A Carta de 1934” consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada “pela família” e “pelos poderes públicos” e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário. Essa constituição representou a agregação dos interesses no contexto político-ideológico da época. A respeito ao debate educacional e também a elaboração da Constituição, esses foram conflitos explícitos entre os renovadores e os defensores da educação privada representada pela Igreja católica.

Esse descaso que assolou a educação no Brasil nesse período levou o país a amargar a incrível marca de 72% de analfabetismo em meados de 1920 conforme relata Manfredi (1981). Foi somente em 1934 que o país criou o Plano Nacional de Educação – PNE - que trazia o ensino primário integral gratuito e obrigatório, estendendo às pessoas adultas, sendo este o primeiro plano educacional na história que abordava um tratamento específico para a educação de jovens e adultos (AGUIAR, 2001), partindo da década de 40 e com mais força na década de 50, quando a educação de jovens e adultos passou a ingressar na lista de prioridades.

1.5 A Divulgação da Nova Constituição Brasileira em 1937

Em 1937 uma nova constituição foi adotada, devido ao golpe que instituiu a ditadura de Vargas (1937-1945) na qual a educação, transformou em ação complementar o que antes era dever do estado.

Assim, em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, e, partindo de seus estudos e pesquisas, em meados de 1942, se tem a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, com a função de realizar programas de ampliação e inclusão ao Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Durante a ditadura de oito anos, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Esse conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, estabeleceram o ensino técnico-profissional - industrial, comercial, agrícola - mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Já em 1945 o FNEP regulamenta que 25% dos recursos deveriam ser destinados aos adolescentes e adultos segundo Medeiros (1999).

A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, a saber:

- gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário;
- planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino);
- recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios;
- referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração.

1.6 O Estado Novo

A ditadura de Vargas foi intitulada por ele de “Estado Novo” e durou oito anos. Neste período foram criados vários órgãos e entidades na esfera da sociedade civil e também na sociedade política em função de lutas vinculadas a universidades, a área da educação e até mesmo aos movimentos estudantis. Foi o caso da União Nacional de Estudantes - UNE, fundada em 1937, que combateu a ditadura. Ao longo dos seus mais de setenta anos de história, a UNE marcou presença na vida política, social e cultural do Brasil:

- contra a Ditadura de Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985);
- no movimento das ‘Diretas Já’, no início dos anos 1980;
- na campanha do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992.

Durante a década de 90:

[...] foi um dos principais focos de resistência às privatizações e ao neoliberalismo que marcou a Era FHC. (UNE, 2012)

Ou seja, o período de 1995-2002.

Em janeiro de 1937, mesmo ano de criação da UNE, fundou-se o Instituto Nacional de Pedagogia - INEP:

O INEP passou por várias transformações, desde a sua criação. No início, constituiu-se como o primeiro órgão do governo federal a estabelecer-se como “[...] fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica”. Em 1944, criou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Em 1952, sob a presidência de Anísio Teixeira, priorizou o trabalho de pesquisa, “[...] como um meio de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. Nessa época, foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisa, que funcionaram como importantes centros de estudos e pesquisas educacionais em algumas regiões brasileiras, adquirindo projeção nacional e internacional. Em 1981, lançou a Revista *Em Aberto*, para assessorar internamente o MEC, mas posteriormente passou a atender às necessidades de “[...] professores e especialistas fora da estrutura do MEC”. Em 1985, retirou-se da função de fomento para retomar seu papel básico de suporte às decisões do MEC. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o INEP quase foi extinto, mas após essa fase, ainda no início dos anos 1990, “[...] atuou como financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação”. Após 1995, tornou-se responsável pelos levantamentos estatísticos e pelas informações educacionais que efetivamente orientassem “[...] a formulação de políticas educacionais do Ministério da Educação”. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012, p. 5).

Com a criação do INEP, iniciaram-se no País as bases para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de investigação na área da educação, mais tarde complementados pelos Centros Regionais de Pesquisa. Atualmente, é considerado um dos mais importantes órgãos de propagação de informações educacionais e trabalha por meio da constituição de Comissões de Especialistas designados entre os pesquisadores da comunidade acadêmica, para contribuírem com a formulação das políticas educacionais e de implantação dos processos de avaliação em todos os níveis educacionais.

Outro ponto importante para ocorrência dessa significativa evolução foi segundo Medeiros:

[...] a década de 40, a educação de jovens e adultos estava em evidência, pois surge a Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946 que previa o ensino supletivo. Em 1947 surge o programa de Serviço de Educação de Adultos (SEA) que previa reorientar e coordenar os planos anuais de ensino supletivo que perdurou até fins da década de 50, também denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. (MEDEIROS, 1999, p. 182)

Para muitos, o método pedagógico utilizado que visava igualar os alunos sem se preocupar com o contexto na qual estava inserido, no princípio, foi muito questionado, uma vez que não abordava a atual realidade de cada indivíduo e discordava sobre o método pedagógico.

[...] foram criados guias de leitura, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 267)

A primeira campanha nacional de alfabetização só ocorreu pelo fato de que o Brasil sofreu certa pressão internacional, a partir da criação da Organização das Nações Unidas – ONU, e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, e fizeram uma campanha para a erradicação do analfabetismo nas consideradas “nações atrasadas”.

1.7 A Ditadura e a Segunda Guerra Mundial

O final da ditadura e da Segunda Guerra Mundial coincidiram, assim, o Brasil editou sua quarta constituição republicana, consagrando os direitos e as garantias individuais e assegurando a liberdade de pensamento. Essa constituição reafirmou o direito de todos à educação, como também a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino primário. Porém esses princípios não garantiram a universalização da escola primária a todas as crianças brasileiras, ou seja, as reformas pouco saíram do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras é a incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática.

A constituição de 1946 previu a elaboração de uma lei que fosse específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que viria a ser aprovada apenas em 1961.

Durante o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), entre manifestações democráticas e nacionalistas, foi então criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, que era uma sociedade científica que reunia pesquisadores de todas as áreas de conhecimento, principalmente físicos e engenheiros.

A década de 1950 foi marcada pela criação de inúmeras agências de incentivo à pesquisa e ciência, depois de ser eleito pelo povo Getúlio Vargas deram início a mais um governo em 1951. Em sua plataforma política, tinha proposta como; a construção de uma nação desenvolvida e independente que exigiria uma política científica e de pesquisa para o país. No primeiro ano de seu novo mandato foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, tendo a função de nutrir o desenvolvimento científico no país.

No início, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES - tinha como objetivo:

[...] atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País. Além disso, a “[...] industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em Física, Matemática e Química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais”. A Capes passou por diversas mudanças, chegando a ser extinta no governo Fernando Collor de Mello, em 1990. Em 1992, ela se tornou Fundação Pública e, em 1995, primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, fortaleceu-se como “[...] instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca dos mil cursos de Mestrado e dos 600 de Doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos” (CAPES, 2012, p. 3).

Atualmente desenvolve atividades relacionadas:

[...] à avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; ao acesso e divulgação da produção científica; ao investimento na formação de recursos humanos de alto nível no País e no exterior; à promoção da cooperação internacional (CAPES, 2012, p. 5).

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) foi a mola propulsora para que o país entrasse em uma intensa fase de desenvolvimento. Dessa forma foram criados o Ministério da

Educação e Cultura – MEC, e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, que tinha o intuito de formular um projeto nacional para o país e reunir intelectuais de distintas orientações teóricas e ideológicas (TOLEDO, 2005). O instituto ficou conhecido por:

[...] oferecer cursos a oficiais das Forças Armadas, empresários, sindicalistas, parlamentares, funcionários públicos, burocratas e técnicos governamentais, docentes universitários e do ensino médio, profissionais liberais, religiosos, estudantes, etc. Distinguindo-se de uma instituição acadêmica foi, precipuamente, um centro de formação política e ideológica, de orientação democrática e reformista (TOLEDO, 2005, p. 11).

Na última fase do ISEB, seus integrantes procederam a uma revisão crítica das teses nacionais desenvolvimentistas. De acordo com Caio Navarro de Toledo, nessa revisão constatou-se que o

[...] país cresceu economicamente – com a consolidação do capitalismo industrial – mas não resolveu em profundidade suas graves e históricas desigualdades sociais e regionais (TOLEDO, 2005, p. 11).

No início dos anos 1960, quando o contexto político se dava entre esquerda e direita, nacionalistas versus entreguistas, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024, de 1961) só foi aprovada depois de 13 anos de conflitos ideológicos, incorporando os princípios do direito à educação, a obrigatoriedade escolar e a extensão da escolaridade obrigatória nos seguintes termos:

Art. 3º O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei. (BRASIL, 1961)

Assim:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. (ROMANELLI, 1986, p. 176).

Um retrocesso dessa Lei, se comparada com a Constituição de 1946, é que nessa foram estabelecidos casos de isenção onde o estado não era obrigado a garantir matrícula:

- comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas;
- matrícula encerrada;

- doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 1986, p. 174).

Referindo-se à estrutura de ensino, essa Lei manteve traços da Reforma Capanema mostrando que essa também possuía pré-primário, primário, médios, sendo esse subdividido em dois ciclos, técnico e secundário, e, por fim, superior. Dessa forma pode-se notar que a Reforma Capanema foi a que se mostrou de caráter mais duradouro que as demais reformas.

Mesmo depois de vários debates e instituições ativas na área de educação, o Brasil ainda apresentava altos índices de analfabetismo, mostrando assim a ineficiência de todas as reformas feitas e principalmente a omissão do Estado perante o cumprimento de suas próprias leis. Para que possamos ter um exemplo os números, a seguir, expressam a pequena mudança: 1940 a taxa de analfabetismo era 56,0%, 1950 a taxa era de 50,5% e por fim em 1960 a taxa era de 39,35% (RIBEIRO, 1986).

Aproximadamente 50% da população brasileira eram consideradas analfabetas, isso ocorria pelo fato de que a maior parte da população se encontrava na área rural e, na época, escolas rurais eram raras. A demanda por escolaridade só passou a crescer no Brasil de 1930, por conta do projeto econômico implantado durante o governo de Getúlio Vargas que tinha como principal proposta a industrialização. Como a maioria da população vivia na área rural, e como a estrutura agrária de produção foi mantida, a necessidade de escolas era pouco percebida, mostrando assim, que urbanização e educação são questões que devem ser tratadas lado a lado na história do Brasil.

Por conta da alta taxa de analfabetismo no Brasil durante a década de 60, iniciou-se então a educação popular, tendo assim destaque o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Com apoio de parte da Igreja Católica e da União Nacional dos Estudantes – UNE, o método de alfabetização foi aderido a Teologia da Libertação, então o educador pernambucano começou a alfabetizar segundo sua máxima: [...] educação como prática da liberdade (FREIRE, 1978, p. 1).

Paulo Freire, diante de sua compreensão do País, dizia que para uma pessoa que nunca tivesse pisado em uma escola, os métodos de alfabetização convencionais não seriam suficientes. No processo de alfabetização, juntamente com o fornecimento do instrumento da escrita, deveriam ser fornecidas as ferramentas para a interpretação do mundo. Porém essa inovadora atuação que seria reconhecida mundialmente, em abril de 1964 foi interrompida.

Pelas características da educação brasileira, vindas de três séculos de escravidão e escolas de elite, relembremos que Manacorda (1989) afirmava que para uma sociedade que,

desde seus primórdios, era dividida em dominantes e dominada o fato de as classes excluídas e oprimidas serem favorecidas ainda era inaceitável.

Segundo a ONU e UNESCO, a educação era o meio de desenvolvimento das “nações atrasadas” (AGUIAR, 2001). Mostrando, assim, que os programas educacionais não se preocupavam com a qualidade, mas sim com a quantidade. Além das orientações recebidas, era aceitável que, no momento histórico vivido pela sociedade brasileira, que estava a caminho da democratização, fosse maior o número de pessoas a exercer o direito de voto (MEDEIROS, 1999).

Outro fator, que contribuiu à uma educação de massa, é a consideração da pessoa analfabeta como ignorante, incapaz, cabeça dura, sem jeito para as letras. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 266.)

Assim, os adultos que estavam sendo alfabetizados deviam receber o mesmo tipo de educação destinada às crianças, pois também eram considerados impossibilitados de compreensão.

Mas ao mesmo tempo em que se consideravam adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária. (MEDEIROS, 1999, p. 185)

Dessa ideia surgiram dois documentos que abordavam o tema do voluntariado, em 1948, *Relação com o Público e o Voluntariado* e em 1960 o *Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita* (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 267).

Foi criada em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – surgida para atender populações que se encontravam no meio rural (AGUIAR, 2001).

Em 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, onde se iniciaram discussões sobre um novo método pedagógico que estavam sendo utilizado na educação de adultos. Assim, os educadores perceberam que existia a necessidade de serem rompidos os preconceitos para com as pessoas analfabetas.

Foi nessa época em que Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do país, começou a ser reconhecido. Começando assim sua modelagem pedagógica, no Seminário Regional (um preparatório para o congresso), realizado em Recife, ele chamava a atenção para que o

desenvolvimento educativo fosse conforme as necessidades das pessoas a serem educadas (MEDEIROS, 1999).

Dessa forma, as pessoas analfabetas não seriam mais vistas como ignorantes e imaturas; além disso:

[...] o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 268).

Em resposta às críticas do Congresso, em 1958, foi criada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, com a proposta de criar projetos com atividades interessantes a cada município que servissem de modelo a fim de expandir pelo país, mas essa não se diferenciou muito das campanhas anteriores (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

O final da década de 50 e o início da década de 60 foram marcados por grandes mobilizações sociais destinadas à educação de adultos. Podemos citar alguns movimentos criados durante o período como:

“Movimento de Educação de Base” (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). (MEDEIROS, 1999, p. 188)

Esses programas, por meio da influência da pedagogia de Freire,

[...] identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária”. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 269)

Os movimentos tinham como objetivo valorizar e reconhecer a cultura popular e o saber, passando a pessoa analfabeta a ser reconhecida como uma produtora de conhecimento.

Junto a todo esse desenvolvimento educacional, o Brasil passava por um momento em que o setor industrial estava em grande desenvolvimento, e o modelo de exportação agrária foi substituído pelo de importação.

É nessa época de 1930-1964 que o Estado brasileiro passa a ser “um dos principais centros de decisão ao nível da política econômica”. (MANFREDI, 1981, p. 27)

Uma característica importante foi o surgimento do fenômeno populista com João Goulart, Jânio Quadros, Juscelino Kubitschek e Getúlio Vargas. O populismo foi como que uma herança deixada do período anterior, quando ocorreu o esvaziamento do poder brasileiro, surgindo assim a figura de “salvadores da pátria”.

1.8 A Influência dos Governos

Os governos populistas possuíam táticas que apresentavam oscilações entre a manutenção do *status quo* e reivindicações populares, proporcionando um clima favorável para a participação política dos movimentos sociais. Dentro dos grandes centros urbanos passou a se erguer a luta contra o rebaixamento do poder aquisitivo salarial. Houve também um grande empenho dos grupos intelectuais, entidades estudantis, algumas entidades ligadas à igreja e organizações de esquerda para a mobilização dos trabalhadores agrícolas e urbanos para uma maior participação na política nacional. A participação dos setores sociais na luta por seus direitos tornou-se muito importante, pois assim surgiu nesses grupos a educação de base volta aos adultos, sendo assim uma tática de atuação política (MANFREDI, 1981).

1.9 Do Militarismo à Nova República

Chegamos então a um dos momentos mais trágicos da história brasileira, o Golpe Militar de 1964. Nesse momento os programas nacionais que visavam à transformação social foram subitamente interrompidos, com o exílio e a detenção de seus dirigentes como também com a apreensão de seus materiais. A educação foi retomada como modo de homogeneização e controle das pessoas.

Por conta da política educacional da ditadura militar, a história da escola pública passou por mudanças em sua estrutura. Em alguns casos era algo difícil de ser compreendido, pois como em uma fase onde o governo era extremamente autoritário a ponto de espancar, prender, matar e torturar seus opositores, a escola pública poderia ter se expandido? A resposta para tal pergunta pode ser explicada no próprio modelo econômico estabelecido pelos governos militares. O fato de a escola pública ter sido transformada durante o regime militar ocorreu, pois, pela lógica indicada por eles, segundo a qual necessário um mínimo de escolaridade para que o país pudesse ingressar em sua fase chamada de “Brasil potência”, como eram colocados nos slogans que circulavam durante toda a ditadura militar.

Portanto, sem escolas, isso seria algo impossível. Porém essa expansão quantitativa não veio junto a uma escola cujo padrão intelectual pudesse ser aceitável. Muito pelo contrário, essa expansão ocorreu com um rebaixamento na qualidade de ensino. Como mencionado por alguns estudiosos, qualidade e quantidade são categorias que não se separam, porém nesse caso pode-se perceber que quantidade não é qualidade. Podemos perceber também que, no passado, a escola pública era reconhecida por sua ótima qualidade, mas não podemos nos esquecer de que havia também a exclusão da grande maioria da população.

Foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, cujo objetivo era alfabetizar de forma prática e promover assim uma educação continuada. Esse programa possuía a restrição de apenas ensinar as habilidades de leitura e escrita, mas sem compreensão dos signos (MEDEIROS, 1999).

Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189).

O Mobral procurava estabelecer a ideia de que as pessoas analfabetas eram responsáveis por essa situação e também pela situação de subdesenvolvimento brasileiro. Um dos slogans do Mobral era:

[...] você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270).

Nesse período houve o recrutamento de alfabetizadores, porém essas eram pessoas que não sabiam ou tinham qualquer experiência pedagógica, pois a ideia que se tinha era de que qualquer pessoa alfabetizada era totalmente capaz de educar uma pessoa adulta. O Mobral teve seu fim no ano de 1985, com a chegada da Nova República, tendo seu final marcado por denúncias de desvios de recursos financeiros. Muitas das pessoas que foram alfabetizadas no Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever.

O período militar foi marcado por sua economia que foi determinada por redução de investimentos, diminuição de capitais estrangeiros, queda de taxa de lucro e aceleração do processo inflacionário. Pode-se dizer que as características de uma tentativa de fixar um modelo econômico que fosse autônomo. Tudo isso sem contar que a economia passava por

uma grande crise que acabou sendo continuada no início da Nova Republica (MANFREDI, 1981).

Podemos ver que, com a República Nova, houve o primeiro esclarecimento legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal como mostrado por Oliveira:

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola (OLIVEIRA, 2007, p. 4)

Cabe lembrar, também, que na emenda constitucional nº 14/96 fica estabelecido que a União deva investir nunca menos que trinta por cento do *caput* do artigo 212 para a erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007).

Assim, com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (SANTOS, 2004).

De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos (ANTUNES, 2006).

Com o fim do Mobral em 1985, surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação. O seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas.

No entanto, em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar. A partir daí, o governo federal ausentou-se dos projetos de alfabetização. Os municípios passam a assumir a função da educação de jovens e adultos. Paralelamente, foram feitas muitas experiências de universidades, movimentos

sociais e organizações não-governamentais em relação à educação. Há uma imensa pluralidade de práticas metodológicas baseadas em descobertas, linguísticas, psicológicas e educativas recentes (como os estudos de Emília Ferrero), que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Entre os movimentos que surgiam no início da década de 90, podemos destacar o Movimento de Alfabetização - Mova, que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto sócio-econômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as co-participantes de seu processo de aprendizagem. Somente em 1996, surge novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal. No entanto, com o Programa Alfabetização Solidária - PAS, parecia que estávamos tendo um *replay* das campanhas das décadas de 40 e 50. As principais críticas a esse plano eram que:

[...] além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semi preparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA -, universidades e movimentos sociais. Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que no início tinha característica de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada em 2 meses, de 4 meses para 8 meses:

[...] quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

Assim, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil surgiu como prática social através de instituições formais ou não, como visto anteriormente. Essa modalidade de ensino sempre enfrentou resistências e dificuldades, desde que os jesuítas eram responsáveis pela educação no Brasil Colônia segundo Paiva (1987).

Na década de cinquenta desse século, a Campanha de Educação de Jovens e Adultos sofreu muitas críticas pelos métodos usados e foi extinta por não obter resultados positivos. Posteriormente surge uma nova referência no panorama da educação para Jovens e Adultos. Com a pedagogia sugerida por Paulo Freire, nasce, nesse clima de mudança no início dos anos sessenta, a Educação Popular, que se articulava à ação política junto aos grupos populares: intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja Católica e a CNBB. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria atingir todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, mas, foi suprimida pelo golpe militar de 64 e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (PAIVA, 1987).

O próximo capítulo, portanto, está voltado para a temática da Educação de Jovens e Adultos e tem seu foco nos Movimentos Brasileiros de Alfabetização de Jovens e Adultos, criados a partir de 1967.

2 MOVIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de adultos e os movimentos voltados à alfabetização de jovens e adultos têm uma história longa no Brasil, embora somente seja assumida como um problema nacional a partir da 1940, como podemos ver no Quadro 1:

Quadro 1: Movimentos de alfabetização de jovens e adultos ocorridos no Brasil

Nome	Período	Objetivo
Movimento de Educação de Base – MEB	1961 – até hoje	Surgiu como uma iniciativa da Igreja Católica. Em 1961, por meio do Decreto 50.370, de 21 de março foi estabelecida a criação do MEB. O decreto previa que o Governo Federal iria colaborar com a CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil no processo de alfabetização de adultos. Essa cooperação se daria por meio de convênios consolidados com o MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais, que repassariam os recursos para a CNBB. A alfabetização de adultos seria realizada por meio do Movimento de Educação de Base utilizando a rede de emissoras católicas
Movimento de Cultura Popular – MCP	1960 - 1964	Era um movimento ligado a Prefeitura de Recife. Tinha o apoio do Governo de Miguel Arraes e de Paulo Freire, que era o Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP. Utilizava os centros de cultura e os círculos de cultura para alfabetizar, por meio de grupos de debate.
Centro Popular de Cultura - CPC	1961 - 1964	O CPC – Centro de Cultura Popular, fundado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, artistas e intelectuais da época. Tinha como objetivo levar a cultura às classes mais desfavorecidas da sociedade. Utilizavam peças teatrais para que o povo adquirisse cultura. Por volta de 1963, foi criado o departamento de alfabetização de adultos, onde seriam utilizados materiais como livros de literatura no ensino. O CPC acabou em 1964 quando em decorrência do Golpe Militar as instalações da UNE foram incendiadas para evitar o contato com as classes populares.

Campanha de Educação Popular – CEPLAR	1961 - 1964	A CEPLAR – Campanha de Educação Popular teve origem na Paraíba em 1961. Tinha como objetivo o processo de conscientização da realidade. A supervisão cabia um gerenciamento das mensagens a serem difundidas e debatidas nos grupos. Sua extinção ocorreu com a instauração do Golpe Militar. Porém mesmo antes desse fato a CEPLAR já era agredida por um grupo, o embrião da Cruzada ABC, já trabalhava contra o método político-pedagógico da CEPLAR por considerar o método subversivo e comunista.
Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL	1967 - 1985	Foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Os militares tinham todo o controle do que seria ensinado. Suas ações de alfabetização começaram a ter ênfase no fim de 1970, quando seus projetos foram iniciados em grande escala. Seu objetivo era erradicar o analfabetismo no Brasil num curto espaço de tempo. Tinha forte influência do Método Paulo Freire, pois utilizava “palavra geradora”, que consistia em palavras pesquisadas com os alunos, para educar. Mas havia uma diferença marcante, pois o Método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos e no MOBRAL, segundo Corrêa (1979), as palavras eram definidas por tecnocratas que as escolhiam a partir de estudo das necessidades humanas básicas.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

2.1 Movimento de Educação de Base - MEB

Em 1961, por meio do Decreto 50.370 como uma iniciativa da Igreja Católica, o Movimento de Educação de Base – MEB foi criado. Esse decreto presumia uma colaboração do Governo Federal para com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, diante ao método de alfabetização de adultos. Isso ocorreria através de convênios com o MEC, como também com outros Órgãos e Ministérios, que seriam responsáveis pelo repasse de fundos para a CNBB. Essa alfabetização ocorreria através do Movimento de Educação de Base – MEB, que seriam transmitidas pelas estações de rádio católicas.

Essa criação foi respeitada pela Presidência da República e sua efetivação apoiada por órgãos e ministérios federais e estaduais, através de cessão e financiamento de funcionários. Deve-se mencionar também a significativa participação do Ministério de Viação e Obras Públicas, como o responsável pela subvenção das estações de radiodifusão, dispendo-se a acelerar o desenvolvimento de fundação e expansão de emissoras católicas.

A duração do programa seria de cinco anos, com a instalação, já de início, de 15 mil escolas radiofônicas, que, aos poucos, seriam expandidas. Com isso, a CNBB concedia ao governo federal a rede de emissoras filiadas à Representação Nacional das Emissoras Católicas - RENECA, que se comprometia a introduzir corretamente o auxílio recebido do poder público como também a impulsionar voluntários que atuariam como monitores nas escolas e líderes nas comunidades.

Brandão (1977) ressalta que a origem do projeto está nas práticas educacionais realizadas pelo rádio por meio dos bispos brasileiros na década de 1950, principalmente em Sergipe e Rio Grande do Norte. A partir do experimento realizado por D. Eugenio Sales em Natal, que teve sua inspiração a partir da Ação Cultural Popular da Igreja Católica da Colômbia, o arcebispo de Aracaju D. José Vicente Távora, normalizou o seu projeto, em Sergipe, de criação de um amplo programa que tinha como objetivo apresentar à educação de base a população de áreas subdesenvolvidas do Centro-Oeste, Nordeste e Norte do país, por meio de transmissões radiofônicas especiais.

Visando atingir esse objetivo, propunha-se a:

- executar, naquelas áreas, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, e promoção social;
- suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País;
- velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (FAVERO, 2006, p. 56).

A principal área de atuação do MEB abrangia os estados de Minas Gerais e as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, sendo seu maior foco no interior dessas regiões, que apresentam um alto índice de subdesenvolvimento. O conceito de educação de base adotado foi sendo modificado por diversas vezes durante sua duração.

Em 1961, o conceito adotado era:

Ser um conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades. (RAPOSO, 1985, p. 76)

Em 1962, o conceito foi mudado, passando por uma orientação mais elaborada.

[...] entende-se como educação de base o processo de auto conscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro. (RAPOSO, 1985, p. 87)

No período após o Golpe Militar, o discurso foi se alterando, conceituando educação de base como:

[...] aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes e integrá-lo no quadro geral de uma sociedade justa. (RAPOSO, 1985, p. 82)

O sistema de escolas radiofônicas compreendia:

- equipes locais, constituídas junto a uma emissora, em geral de propriedade da Igreja e sob a responsabilidade do bispo diocesano, formada por supervisores, responsáveis pela escolha e treinamento dos monitores e pelo funcionamento das escolas, e professores-locutores, encarregados da produção e emissão de aulas e outros programas educativos. Antes de iniciarem o trabalho, os elementos dessa equipe eram treinados e selecionados pela Equipe Técnica Nacional;
- monitores, elementos da comunidade, que desenvolviam trabalho voluntário e gratuito na instalação da escola, matrícula dos alunos, controle de sua frequência, auxílio aos alunos para o aproveitamento das aulas radiofonizadas, aplicação de provas, envio de relatórios mensais sobre o andamento da escola. Fixava-se como requisito mínimo que soubessem ler e escrever e demonstrassem capacidade para seguir as instruções das aulas radiofonizadas. Eram treinados para suas funções e apoiados pelos supervisores, inclusive nos trabalhos comunitários, devendo ter, para isso, liderança efetiva ou potencial;
- escolas radiofônicas, funcionando em escolas isoladas, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim ou nas casas dos próprios monitores, conforme a tradição das escolas de “professores leigos”, com instalações pobres: mesa e bancos de madeira rústica.

No início, a proposta do MEB tinha como norteador o conceito tradicional de educação de base criado pela UNESCO e a Igreja Católica usou a justificativa de que, como evangelizadora, esse seria um requisito importante junto à população. Em virtude disso, juntamente ao estado, o MEB foi criado, efetivando assim sua presença social para com os pobres e injustiçados, por meio de um projeto educativo. A criação deste projeto fez com que a Igreja Católica se mostrasse mais voltada às classes populares.

O MEB tinha como proposta proporcionar livros de leitura e cartilhas, lampiões de querosene e rádio-cativo (que funcionariam a pilha e estariam apenas sintonizados na estação onde as aulas seriam transmitidas), e também um quadro de giz. As emissões seriam feitas logo no início da noite e, para a maior comodidade da população rural, as escolas funcionariam em horário adequado. Era esperado que os alunos, além de aprenderem a ler, escrever e contar, ainda pudessem absorver as noções básicas da educação de base, com a orientação dos monitores, efetivassem o ensino praticando várias tarefas na comunidade como: campanhas de vacinação, registro civil, fossas, filtros etc. e outros trabalhos comunitários como organizações de classe, clubes e grupos de representação.

Com a criação do MEB, formaria uma aliança entre Igreja e Estado na propagação dos valores de ordem e segurança, mostrando assim a diminuição das desigualdades social e econômica por conta do desenvolvimento. Visando à educação da população para as “reformas de base” e para que essas se defendessem de “ideologias estranhas”, agia a Igreja no intuito de conservar o predomínio do poder dominante. Dessa forma:

Igreja e povo teriam participação ativa (no poder político), uma unidade inquestionada, mas com tutela da primeira, também foro de legitimidade do governo. (ROMANO, 1979, p. 188)

Entretanto os primeiros instrumentos utilizados pelo MEB eram bem suaves. O conteúdo principal da educação de base era de inviável desenvolvimento por meio da escola radiofônica, mesmo o rádio tendo grande importância no meio rural. O programa estava correndo o risco de ser considerado apenas mais uma campanha de alfabetização – justificando a parceria junto ao Estado – como também um novo meio de catequese – satisfazendo os bispos e também todo o clero.

Como os trabalhos tiveram início com uma proposta superada, após dois anos de exigência, quando ocorreu o 1º Encontro Nacional de Coordenadores (Movimento de Educação de Base, 1962), foi feita uma revisão, sistematização e uma fundamentação de sua

prática. Conseqüentemente, houve também uma redefinição de seus objetivos, sendo esses integrados em uma nova postura ideológica igualando-se a outros movimentos culturais populares que foram criados durante esse período, com que passaram a dialogar.

Como todas as mudanças, o MEB passou a ter uma nova visão de realidade, passando a ter um novo conceito de homem e de concepção histórica. A grande atuação de Pe. Henrique de Lima Vaz, que desenvolveu vários cursos a Juventude Universitária Católica - JUC e assessorando a criação da Ação Popular - AP no início dos anos 60, que possui dois que nos auxiliam no entendimento das opções do movimento:

- o problema da ideologia na cultura moderna, destacando a influência do Cristianismo no aparecimento da “civilização das ideologias” e situando a verdade cristã em face do pluralismo ideológico;
- a consciência histórica como característica fundamental da história e da dialética fundada na comunicação de consciências. (VAZ, 1972, p. 45)

Foram esses os fundamentos a partir dos quais foi construído o conceito de conscientização, no MEB e também em vários outros movimentos de educação e cultura e também no Sistema Paulo Freire. Foi a partir do 1º Encontro Nacional de Coordenadores que o MEB assumiu seu objetivo geral:

Considerando as dimensões totais do homem e utilizando todos os processos autênticos de conscientização, contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento do povo brasileiro, numa perspectiva de autopromoção que leve a uma transformação de mentalidades e estruturas. (FAVERO, 2006, p. 80)

Afirmando que a transformação se mostrava urgente, propunha-se que um trabalho de educação de base fosse feito passando assim a se constituir em Alfabetização e iniciação em conhecimentos, Conscientização do povo, Animação de grupos de representação e promoção, e Valorização da cultura popular, conforme especificado no Quadro 2.

Quadro 2: Sistema Paulo Freire

Alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzem no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere:	<ul style="list-style-type: none"> • à saúde e à alimentação; • ao medo de viver (habitação, família, comunidade); • às relações com os semelhantes (associativismo); • ao trabalho; • ao crescimento espiritual.
Conscientização do povo, levando-o a:	<ul style="list-style-type: none"> • descobrir o valor próprio de cada homem; • despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; • buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; • assumir responsabilidades no soerguimento de suas comunidades.
Animação de grupos de representação e promoção.	
Valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo.	

Fonte: FAVERO, 2006, p. 80

Pretendendo manter-se como movimento educativo e abordar sobre a designação inicial, foi reelaborado o conceito de educação de base:

[...] entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro. (FAVERO, 2006, p. 80)

Com o mesmo incentivo, foram estruturados e mudados os procedimentos de instalação e funcionamento das escolas radiofônicas, pretendendo tornar as escolas e os demais grupos de base independentes das paróquias a que pertenciam. Como isso, as ações que seriam desenvolvidas junto aos sindicatos e conselhos de comunidade passaram a traçar

uma linha de ação política. Essa figura foi toda realizada junto ao modelo pedagógico desenvolvido em 1963.

Em virtude das mudanças dos objetivos, foi reformulada toda a prática do MEB. As atividades que expressam essa reorganização são os treinamentos de líderes e o próprio sindicato rural. Politicamente falando, uma reunião realizada em 1964 serviu para rever os problemas que ocorreram durante o processo do projeto.

A apreensão do livro *Viver é Lutar* fez com que ficassem mais acirradas as discussões sobre as decisões tomadas pelo movimento. O golpe militar de 64 foi responsável pelo corte da perspectiva política, o que levou a desencadear uma onda de repreensões e denúncias por parte do estado. Apesar da insegurança em relação às verbas federais, o MEB conseguiu sobreviver trazendo grandes melhorias ao programa.

Segundo Brandão (1977), progressivamente:

[...] o MEB transportou o melhor de sua prática para uma presença direta nas bases e para a organização de trabalhos sócio-políticos nas comunidades. (BRANDÃO, 1977, p. 36)

O conceito de educação de base foi substituído pelo conceito de animação popular:

[...] um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se em consequência da descoberta de seus valores e recursos frente a suas necessidades, em busca da superação de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos e no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1965, p. 26).

Em 1966, devido à insegurança e concessões feitas pelo governo, os grandes sistemas de educação de base do Centro Oeste e Nordeste chegaram ao seu fim, fazendo com que apenas poucos sistemas menores e locais se mantivessem, onde esses retornaram as propostas iniciais do movimento. Contudo houve um deslocamento do projeto para a região amazônica, com características diferentes. Alguns desses programas ainda são encontrados nos dias de hoje, porém com propostas diocesanas e pouco auxílio do governo.

2.2 Movimento de Cultura Popular – MCP

O Movimento de Cultura Popular (MCP) originou-se em 1960, ligado à Prefeitura de Recife. Era apoiado pelo Governo de Miguel Arraes e Paulo Freire – diretor da divisão de

pesquisas e coordenador do projeto de educação de adultos do MCP. Fazia a utilização de grupos de debate em centros e círculos de cultura como forma de alfabetização.

Paiva (1987) ressaltava que os grupos de debate eram essenciais para elucidar situações-problema, sendo utilizados materiais para auxiliar na visualização desses problemas. Todos os temas eram voltados para a realidade brasileira e analisados pelos grupos. O método era utilizado a fim de obter resultados positivos para a alfabetização de jovens e adultos. Inicialmente eram apenas cinco alunos, mas houve a desistência de dois alunos. Entre os que permaneceram, no trigésimo dia de curso, já escreviam e liam textos simples e jornais.

O objetivo do MCP era alfabetizar usando novos métodos de aprendizagem, mas a falta de recursos financeiros, para que dessa impediu que fosse integrado em outros estados. Sua atuação ficou mais restrita nos estados de Rio Grande do Norte e Recife, sendo extinto em 64 devido ao Golpe Militar, visto que os militares viam o programa como uma ameaça a seus objetivos.

2.3 Centro Popular de Cultura – CPC

No ano de 1961 o Centro de Cultura Popular – CPC foi criado pela União Nacional dos Estudantes, idealizado por artistas e intelectuais da época, integrantes da UNE e três atores do Teatro de Arena – Leon Hirazman, Carlos Estevan Martins e Oduvaldo Vianna Filho.

O Regimento Interno do CPC foi submetido a uma Assembléia Geral em março de 1962. O CPC, de acordo com esse instrumento legal, era o órgão cultural da União Nacional dos Estudantes sendo conduzido com autonomia administrativa e financeira. Sua direção era eleita e podia ser dissolvida pela Assembléia Geral de seus membros e a filiação ao CPC feita por meio de bases individuais. Pode-se dizer que o “CPC da UNE” nunca esteve ligado à União Nacional, sendo uma organização autônoma financeira e administrativamente. A UNE era um órgão classista, que passou a possuir um órgão cultural sobre o qual não tinha controle. Essa incerteza não trouxe problema algum enquanto o movimento se mostrava relativamente unido. Mas, entre os anos de 1961 e 1964, o movimento foi sendo rapidamente segmentado conforme seus membros foram sendo alistados e até mesmo pela criação de organizações político-partidárias divergentes.

A divisão da política do movimento estudantil se mostrava na UNE, e, conforme isso ocorria, a tensão entre as duas organizações aumentava cada vez mais. Em 1963, havia uma vontade concordante da direção da UNE em dominar o CPC que, por sua vez, se recusava.

Essas tensões, que estavam ligadas a uma ampla hegemonia política, não se manifestavam em relação à forma de censura. Quando a direção da UNE organizou uma UNE-Volante, o CPC não se mostrou interessado pelo evento, sendo necessário fazer a contratação de artistas profissionais que não fizessem parte do CPC que viajariam com a direção da UNE.

A atividade fragmentada contraria o que as duas frentes exigiam: que o CPC tivesse uma organização muito bem definida. Por não depender da UNE e nem de nenhuma outra organização, o CPC só possuía uma saída: passar-se por uma prestadora de serviços. Como qualquer outro formato organizacional esse também possuía suas vantagens e desvantagens. Por um lado, possuía autonomia relativa ao Centro, e, por outro, criava dificuldades para obter recursos. De início a sobrevivência se deu por conta de contribuições individuais até conseguirem sua primeira verba.

As dificuldades financeiras levaram à impossibilidade de utilizar a carreta construída para as apresentações teatrais, pois essa necessitava de um Jipe para seu deslocamento, e também contava com a necessidade de um serviço sonoro que fosse completo. Todo o equipamento da UNE e do CPC contido nessa carreta: dois gravadores, material cênico, vestuário, cenários, duas máquinas de escrever, uma oficina de confecção de cartazes e faixas e um teatro que se encontrava em construção.

Entretanto, novos recursos foram conseguidos através do convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinado em agosto de 1963 (para a realização de uma campanha de alfabetização de adultos). (PAIVA, 1987, p. 335)

A carreta foi doação de um empresário e político da época e a chamada sede do CPC era na verdade cedida pela UNE. Sem contar, que receberam recursos de Companhias Aéreas para fazerem a realização das duas UNE-Volantes, como também pagamentos da própria UNE contra a prestação de serviços e recursos vindos de contratos para shows em comícios.

Na verdade, todos os serviços do CPC eram prestados contra pagamento: shows em Faculdades e sindicatos eram realizados com entrada paga e só mesmo o teatro de rua, os poucos espetáculos realizados com a carreta e o teatro para camponeses é que eram gratuitos. (PIOTTE, 1975, p. 182.)

Outros recursos à disposição do CPC eram o jornal O Metropolitano, a revista Movimento e a Gráfica da UNE. Dessa forma, a publicidade de seus eventos e suas ideias poderia ser publicada normalmente.

Todas as conquistas do CPC devem-se ao trabalho voluntário dos jovens artistas e estudantes que se dedicavam ao movimento por acreditarem em suas metas e podiam ver nas tarefas desenvolvidas uma realização pessoal. O CPC nunca se opôs ou procurou a colaboração de intelectuais, devido essa atitude passou a ser vista com estima as propostas e atividades promovidas.

Sem contar a Assembleia Geral, o órgão deliberativo mais alto do Centro que debatia sua política e tinha poderes para eleger seus membros do executivo, existia também um conselho diretor que comandava os outros departamentos. O diretor executivo era quem administrava o centro, sendo responsável pela gestão financeira e podia nomear e demitir outros diretores.

O CPC, apesar de ter funcionários pagos, também contou com um vasto numero de voluntários. Estimava-se que a cada 10 membros 7 seriam voluntários, muitos eram estudantes universitários que lutavam em prol da cultura popular.

O grande objetivo era levar cultura às classes mais simples da sociedade. Para isso fazia o uso de peças teatrais com o intuito de que a população fosse incentivada à cultura.

Mais ou menos no ano de 1963, criou-se um departamento de alfabetização de adultos, com materiais como livros de literatura para serem utilizados no ensino.

O CPC teve seu fim em 1964, quando a sede da UNE foi incendiada durante o Golpe Militar para que fosse evitado o contato com as classes populares.

2.4 Campanha de Educação Popular – CEPLAR

A CEPLAR – Campanha de Educação Popular teve origem na Paraíba em 1961. Criada pelo governo estadual, tinha como método pioneiro a utilização em larga escala do método Paulo Freire.

Utilizava como tema central a realidade brasileira, principalmente a nordestina e a paraibana. Utilizava teatros populares e círculos de cultura que eram pensados como escolas de conscientização.

Tinha como objetivo o processo de conscientização da realidade. À supervisão cabia um gerenciamento das mensagens a serem difundidas e debatidas nos grupos.

No início da década de 60, um grupo de estudantes universitários de João Pessoa, ligados à JUC, preocupados em conhecer mais de perto a realidade das classes populares, realizou uma pesquisa em alguns bairros periféricos daquela capital, notadamente Ilha do Bispo, Roger e Varadouro. Esta pesquisa revelou as precárias condições de habitação e saúde,

o alto índice de desemprego e o analfabetismo generalizado da população. Como resultado imediato, foi desencadeada pelos estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, uma ação educativa junto à comunidade da Ilha do Bispo. A partir da discussão dos problemas da realidade, algumas iniciativas concretas foram tomadas, em conjunto com a comunidade: a construção de fossas sanitárias e a reivindicação para a colocação de um filtro da fábrica de cimento, de modo a impedir a propagação da poeira que atingia a população dentro de suas próprias casas.

O estudo também revelou a situação de quase abandono do Grupo Escolar Raul Machado e fez com que fosse elaborado um projeto visando a sua reativação, na perspectiva de que alunos, pais e professores diretamente envolvidos fossem os responsáveis pelo planejamento e funcionamento dessa escola.

A reflexão sobre essas primeiras ações levou o grupo de universitários a se preocupar com a formação de uma entidade que tivesse seus objetivos voltados para a educação popular e desse oportunidade aos próprios beneficiários para que participassem ativamente na realização das experiências. Para a efetivação dessa proposta procuraram o apoio do que denominaram de "forças vivas" da cidade, ou seja: o Governo do Estado, a Prefeitura Municipal, a Arquidiocese, a Associação Paraibana de Imprensa, associações de bairro da Ilha do Bispo, sociedades beneficentes, clubes de mães e associações profissionais e desportivas.

O Governo do Estado foi o primeiro a aceitar a ideia, decidindo-se então pela criação da Campanha de Educação Popular - CEPLAR. Como contribuição inicial, o Governo colocou à disposição da CEPLAR dois dos estudantes universitários do grupo inicial que eram funcionários do Estado e dez professoras primárias para atuarem no Grupo Escolar Raul Machado. Forneceu ainda bolsas de estudo para que duas pessoas da Campanha fossem conhecer de perto as experiências do Movimento de Cultura Popular - MCP, no Recife, que influenciava significativamente as outras iniciativas na época.

O primeiro estatuto da CEPLAR, publicado no Diário Oficial da Paraíba em 13 de janeiro de 1962, quando era Secretário Geral José Rodrigues Lustosa, definiu-a como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede em João Pessoa, número ilimitado de sócios e duração indeterminada. Sua finalidade seria educativa e cultural, a ser alcançada através dos seguintes objetivos:

- promover e Incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação

Integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo;

- proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- colaborar para a melhoria do nível material do povo através Um Conselho Deliberativo, composto pelo Secretário Geral, e representantes das 14 entidades colaboradoras da Campanha: Estado, Prefeitura, Universidade, União Estadual de Estudantes, União Pessoaense de Estudantes Secundários, Associação Paraibana de Imprensa, Federação dos Trabalhadores na Indústria, Ação Católica, Arquidiocese, Federação Espírita, Maçonaria, Protestantes, Federação das Sociedades Benéficas, Legião Brasileira de Assistência) e mais um representante das oito categorias de sócios previstas (fundadores, patrocinadores, colaboradores, dirigentes, estudantes, educadores, militantes e beneméritos);
- três Departamentos: Formação da Cultura, Difusão da Cultura, e Documentação e Informação, entre os quais sobressaía o primeiro - por seus objetivos; pelo grande número de suas divisões, voltadas para as atividades-fim da Campanha (Pesquisa; Ensino; Artes Plásticas e Artesanato; Cinema; e Saúde) e pelo fato de que o Secretário Geral dele provinha, por eleição no Conselho Deliberativo. (CEPLAR, 1962)
- de educação especializada;
- formar quadros destinados a Interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular. (CEPLAR, 1962)

Além da Diretoria (onde a figura central era o Secretário Geral) e do Serviço de Administração (Secretaria, Contabilidade, Pessoal e Material), sua estrutura organizacional estabelecia:

- um Conselho Deliberativo, composto pelo Secretário Geral, e representantes das 14 entidades colaboradoras da Campanha: Estado, Prefeitura, Universidade, União Estadual de Estudantes, União Pessoaense de Estudantes Secundários, Associação Paraibana de Imprensa, Federação dos Trabalhadores na Indústria, Ação Católica, Arquidiocese, Federação Espírita, Maçonaria, Protestantes, Federação das Sociedades Benéficas, Legião Brasileira de Assistência) e mais um representante das oito categorias de sócios previstas (fundadores, patrocinadores, colaboradores, dirigentes, estudantes, educadores, militantes e beneméritos);
- três Departamentos: Formação da Cultura, Difusão da Cultura, e Documentação e Informação, entre os quais sobressaía o primeiro - por seus objetivos; pelo grande número de suas divisões, voltadas para as atividades-fim da Campanha (Pesquisa; Ensino; Artes Plásticas e Artesanato; Cinema; e Saúde) e pelo fato de que o Secretário Geral dele provinha, por eleição no Conselho Deliberativo. (CEPLAR, 1962)

O estatuto previa, ainda, a criação de associações e núcleos de cultura popular - as primeiras, entidades básicas; as segundas, aglutinadoras destas, a nível zonal. Tudo indica, no entanto, que a CEPLAR teve uma estrutura e um funcionamento bem mais simples. A própria designação dos Departamentos, conforme apurado nos depoimentos, era diferente da constante do estatuto.

Tão logo estruturada, a CEPLAR passou a realizar um trabalho no Grupo Escolar Raul Machado a cargo da Divisão de Educação Fundamental. Como resultado imediato, registrou-se grande aumento de matrículas. As professoras colocadas à disposição da Campanha foram orientadas e supervisionadas em seus trabalhos para que a metodologia e o conteúdo das disciplinas ensinadas se aproximassem o máximo possível da realidade vivida pelos alunos. Frequentemente eram realizadas assembleias com pais e professores, reforçando o trabalho da comunidade junto à escola. Paralelamente, encenavam-se pequenas peças teatrais que retratavam cenas do cotidiano dos trabalhadores da Ilha do Bispo. Após a encenação desses “esquetes”, os espectadores reuniam-se em grupos e discutiam os temas abordados, entre si e com os coordenadores da Campanha.

No que diz respeito aos trabalhos com adultos, teve importância decisiva o contato realizado com o Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife. Após assistir uma palestra no MCP do Recife, durante a qual foi abordada a experiência de Paulo Freire, membros da equipe da CEPLAR, visitaram esse professor, que lhes expôs longamente o novo método da alfabetização e conscientização de adultos que estava desenvolvendo. Como resultado dos entendimentos com Paulo Freire, aqueles membros se comprometeram a realizar, em João Pessoa, uma experiência de alfabetização de adultos pelo novo sistema. Preparando-se para isto, frequentariam um curso sobre Realidade Brasileira e Metodologia de Alfabetização de Adultos, promovido pelo SEC, no Recife, nas tardes de sábado.

A experiência inicial com o sistema Paulo Freire, em João Pessoa, foi realizada com um grupo de domésticas. Através da Juventude Operária Católica - JOC, a equipe da CEPLAR entrou em contato com a Associação de Empregadas Domésticas e formou um grupo de 15 alfabetizandas, que passou a reunir-se diariamente na sede da Campanha.

De início, a equipe com as alfabetizandas, conversava livremente sobre o trabalho delas, como viviam quais as suas preocupações e porque queriam aprender a ler e escrever. A partir dessa conversa, identificaram-se as situações sociológicas e as palavras geradoras. Posteriormente, elaboraram os cartazes que seriam utilizados nas aulas, bem como as fichas-roteiro para a alfabetização e a conscientização. Um dos membros da equipe da CEPLAR passou a desempenhar a função de monitor do “círculo de cultura”.

A avaliação sobre a aplicação do método era feita semanalmente e, em algumas ocasiões, o trabalho foi supervisionado diretamente por Paulo Freire. Dessa experiência, registrou-se aproveitamento satisfatório quanto à leitura e à escrita, bem como quanto à capacidade das domésticas discutirem os problemas comuns mais próximos. Nesse sentido, as alfabetizandas alcançaram maior entendimento da realidade de sua profissão e a participação

política enquanto cidadãs brasileiras. Segundo depoimento, o curso durou às 40 horas previstas e serviu de estímulo para que a CEPLAR iniciar outros trabalhos.

Sua extinção ocorreu com a instauração do Golpe Militar. Porém mesmo antes desse fato a CEPLAR já era agredida por um grupo, o embrião da Cruzada ABC, que já trabalhava contra o método político-pedagógico da CEPLAR por considerar o método subversivo e comunista.

2.5 Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

O MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização instituído pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, quando os militares que eram os governantes na época possuíam autoridade suficiente para determinar o que deveria ser ensinado pelo movimento. O projeto foi iniciado com força total no final de 1970 quando as ações de alfabetização tiveram mais destaque.

O principal objetivo do projeto era, em um curto prazo de tempo, acabar com o analfabetismo brasileiro.

Era influenciado pelo método de ensino de Paulo Freire, com a utilização de “palavras geradoras”, pesquisadas junto aos alunos. Segundo Corrêa (1979), o MOBRAL se comportava de forma diferente, pois no método Paulo Freire essas palavras eram tiradas do cotidiano dos alunos e no projeto as palavras eram pré-definidas por tecnocratas que as tiravam a partir de estudos das necessidades humanas básicas.

Segundo Jannuzzi (1979), educação era conceituada da seguinte forma pela documentação do MOBRAL,

[...] como o processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades, desenvolvendo-se como pessoa que se relaciona com os outros e com o meio, adquirindo condições de assumir sua responsabilidade como agente e seu direito como beneficiário do desenvolvimento econômico, social e cultural. (JANNUZZI, 1979, p. 46)

A seguir estão exemplificados outros programas que existiam no MOBRAL:

- a) Programa de Alfabetização Funcional;
- b) Programa de Educação Integrada;
- c) Programa MOBRAL Cultural;
- d) Programa de Profissionalização.

Quadro 3: Programas dentro MOBRAL.

Programa Alfabetização Funcional	1967	O objetivo era fazer os alfabetizados aprendessem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que fosse enquadrada em seu meio social.
Programa Educação Integrada	1971	O objetivo era fazer os alfabetizados aprenderem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que fosse enquadrada em seu meio social. Os objetivos gerais se resumiam em que o alfabetizado tivesse mais autoconfiança e soubesse utilizar o conhecimento adquirido no cotidiano. Os objetivos específicos visavam ao ensino básico obtido nas primeiras séries do ensino básico (atualmente ensino fundamental).
Programa MOBRAL Cultural	1973	Visava uma proposta de educação permanente, pretendia reforçar a noção na área de alfabetização. Pretendia-se evitar que o analfabetismo voltasse, diminuindo a evasão dos alfabetizados e as reprovações, e utilizar a comunidade como apoio para essa proposta.
Programa de Profissionalização	1973	O programa de profissionalização foi iniciado como uma forma de diversificação das atividades desenvolvidas pelo MOBRAL. Foi elaborado um convênio com a PIPMO - Programa Intensivo de preparação de Mão-de-Obra e com a Fundação Gaúcha do Trabalho, como forma de fornecer uma melhoria da condição sócio-econômica para os alunos que depois de alfabetizados queriam continuar estudando, mas não podiam por precisar trabalhar.

Fonte: Elaboração própria, 2016

2.6 Programa de Alfabetização Funcional

O principal objetivo do projeto era que os alunos aprendessem técnicas de leitura, cálculo e escrita a fim de que esse conhecimento estivesse presente em seu meio social.

A expectativa era de que o aluno adquirisse as seis habilidades básicas estabelecidas pelo projeto:

- Aprender a ler, escrever e contar;
- Enriquecer o vocabulário;

- Desenvolver o raciocínio;
- Criar costumes em relação ao trabalho;
- Incentivar a criatividade;
- Obter um senso de responsabilidade.

2.7 Programa de Educação Integrada

O programa foi implantado no ano de 1971, sendo esse o primeiro grande programa de desdobramento do projeto. Sua finalidade era proporcionar continuidade dos estudos iniciados no Programa de Alfabetização Funcional.

Durante os anos de 1972 a 1976, o MOBRAL passou por um processo de expansão conveniando-se junto às Secretarias de Educação que seriam responsáveis pela emissão dos certificados e o acompanhamento do projeto.

No ano de 1977, o programa passou por um processo de reestruturação, sendo realizados estudos para a implantação de planos de metas, seu foco principal era o acompanhamento dos municípios que possuíssem grande número de classes.

O programa possuía sete objetivos gerais e dois específicos. Os objetivos gerais tinham como principal objetivo que os alunos possuíssem autoconfiança e que fossem capazes de utilizar seu conhecimento adquirido ao longo do curso em seu cotidiano. Já os objetivos específicos tinham como meta o ensino básico adquirido nas séries iniciais do ensino básico.

2.8 Programa MOBRAL Cultural

Foi criado o MOBRAL Cultural no ano de 1973 como uma continuação dos programas educacionais, buscando uma proposta de educação permanente, que pretendia fortalecer a área de alfabetização, com o intuito de evitar a volta do analfabetismo, diminuindo assim a evasão dos alunos como também as reprovações, trazendo a comunidade como principal apoio para isso.

2.9 Programa de Profissionalização

No ano de 1973, teve início o programa de profissionalização que foi uma forma de modificação das atividades que o MOBRAL desenvolvia.

Foi elaborado também um convênio com o Programa Intensivo de Preparação de mão-de-obra e também a Fundação Gaúcha de Trabalho, desta forma os alunos que, depois de alfabetizados, gostariam de continuar seus estudos, mas serem barrados por conta de seus trabalhos passariam a ser favorecidos com uma melhoria de sua condição socioeconômica.

Segundo Correa (1979), esse programa tinha como metodologia um treinamento por famílias com as seguintes características:

- Atendimento em larga escala;
- Atendimento em nível de semiquificação;
- Mobilidade no mercado de trabalho;
- Adequações à realidade da clientela mobralense.

2.10 Investimento Aplicado no MOBRAL

O MOBRAL era mantido, sobretudo, pelas deduções de Imposto de Renda e um percentual de renda obtida pela Loteria Federal.

Porém esses investimentos não obtiveram os resultados esperados, pois, ao longo do tempo, o valor que era gasto para a educação de um único aluno foi se tornando cada vez mais caro, fazendo com que o dinheiro recebido fosse insuficiente.

2.11 Fundação EDUCAR

A Fundação Educar substituiu o MOBRAL, no ano de 1985, Decreto de nº 91.980. Todos os bens do MOBRAL foram passados à Fundação Educar.

Existiam algumas diferenças entre MOBRAL e a Fundação Educar:

- A Fundação Educar estava dentro das competências do MEC;
- Promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000) e;
- Tinha como especialidade a “educação básica”.

A Fundação Educar repassava as verbas por ela recebidas para as prefeituras municipais, para que assim os programas pudessem ser executados.

Segundo Zunti (2000), a Fundação Educar tinha como principal objetivo a promoção e execução dos programas de alfabetização e educação, programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente.

Com a instituição do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania em 1990, a Fundação Educar também teve seu fim, porém esse plano só teve duração de um único ano.

2.12 Programa Alfabetização Solidária (1997 – Até Hoje)

Em meados de 1997, houve o surgimento do então conhecido Programa Alfabetização Solidária – PAS, instituído pelo então recente presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Este programa foca como proposta inicial atuar na alfabetização de jovens e adultos, geograficamente localizados nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, porém obteve êxito também nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país, sendo até exportado para alguns países de língua portuguesa localizados na África (ALFASOL, 2016).

Os principais objetivos do programa PAS eram, acima de tudo, a inserção de pessoas não alfabetizadas no ambiente educacional e a fomentação à continuidade dos estudos. O PAS surge então com uma forma inovadora, buscando parcerias diversas, entre poderes públicos (federal/municipal), Instituições de Ensino Superior – IES, empresas, pessoas físicas, organizações, instituições e o Ministério da Educação – MEC.

O PAS se apresenta em módulos, devidamente repartidos, que variam em tempo de duração, limitando-se a seis meses. Durante os vários módulos, o primeiro, referente à preparação dos alfabetizadores, por meio de um processo de capacitação, pode ser maior ou menor dependendo de cada IES. Após a formação dos alfabetizadores, eles passam a ser multiplicadores inseridos em um processo de alfabetização (ALFASOL, 2016).

Cada alfabetizador fica incumbido de uma turma, sendo esta composta de, no mínimo, 12 a 15 alunos e, no máximo, 25 alunos, cabendo às IES selecionar e classificar os alfabetizadores e a decisão sobre a metodologia a ser aplicada a cada grupo.

O envolvimento da sociedade para com esse método é nítido, atribuindo às igrejas, empresas, associações o fornecimento de salas para as aulas de alfabetização. As empresas

parceiras são responsáveis pelo apoio financeiro necessário e o material didático, como livros, será fornecido pelo MEC.

Algumas das IES do Sudeste e Centro-Oeste, além de trabalharem no próprio município ou estado, atuam também em outras regiões mais necessitadas, como Norte e Nordeste.

Durante o segundo semestre de 2002, o PAS teve uma alteração em sua nomenclatura, passando a ser conhecido como AlfaSol e ser uma Organização Não Governamental – ONG.

A trajetória de sucesso da AlfaSol e seu reconhecimento nacional se devem ao rigor por uma atuação que reconhece o direito à educação ao longo da vida de todo cidadão; respeita as ações locais preexistentes; apóia a agenda pública nacional; fortalece a extensão universitária; entende o trabalho como princípio educativo; incentiva a sustentabilidade das ações empreendidas; e reconhece positivamente a diversidade cultural e étnico-racial. (ALFASOL, 2016)

Dado fato, o AlfaSol atua ainda hoje na alfabetização de grande parte de jovens e adultos por várias regiões de nosso país.

2.13 Programa Brasil Alfabetizado (2003 – Até hoje)

Em meados de 2003, o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, cria o Programa Brasil Alfabetizado, que surge com uma proposta audaciosa de erradicar o analfabetismo no país, conjuntamente ao programa a Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo – SEEA incumbida de coordenar e organizar o programa (BRASIL, 2016).

Com isso, o objetivo do programa não estava voltado apenas à alfabetização, mas também à inclusão social de pessoas que viviam às margens da sociedade, contando com a efetiva participação do governo federal, empresas, ONGs, IESs, associações e organizações da sociedade civil.

Existem semelhanças entre o método aplicado da AlfaSol e o recentemente criado programa governamental, mas diferenças são encontradas entre eles, as quais podem ser constatadas no quadro 4.

Quadro 4: Diferenças entre os métodos do Alfasol e do Brasil Alfabetizado

	Brasil Alfabetizado	AlfaSol
Duração: Tempo de duração do processo de alfabetização	8 meses	6 meses
Bolsa do Alfabetizado: Auxílio que o alfabetizador recebe pelas aulas	Valor fixo + alfabetizando: R\$ 120,00 + R\$ 7,00	Valor fixo: R\$ 120,00
Merenda escolar: Auxílio que o município recebe para a alimentação dos alfabetizandos.	Não oferece merenda para os alfabetizandos.	Oferece merenda para os alfabetizandos.
Coordenador Municipal: Pessoa responsável pela prestação de contas ao programa	O coordenador é contratado pelo município, mas não possui vínculo.	O coordenador é contratado pela IES
Alfabetizador apoio pedagógico: Auxilia os alfabetizadores nas propostas pedagógicas.	Não há.	O Alfabetizador apoio pedagógico é contratado pela IES

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Os movimentos de alfabetização implantados para jovens e adultos no Brasil, abriram espaço para se pensar e renovar os mais variados segmentos da sociedade: intelectuais, artistas, professores, estudantes, padres, operários, etc. A educação acontecia pela cultura popular. Partia-se do senso-comum para um trabalho instrumental de alfabetização e mais do que isso, de educação popular. Era uma ação educativa que partia da realidade concreta existente, ou seja, partia-se de como os indivíduos viviam no campo e na cidade, de como eles entendiam essas realidades e, de posse desse conhecimento, a educação era voltada para fornecer-lhes às ferramentas necessárias para que houvesse uma conscientização educacional e, assim, buscar sua transformação (CUNHA, GÓES, 1999).

No próximo capítulo, abordaremos então, a relação entre a conscientização na educação frente a alfabetização de jovens e adultos, visando potencializar o desenvolvimento da educação com seus reflexos e qualidades.

3 CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO X ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O termo “conscientização”, apesar de ser relacionado com o “método de alfabetização” de Paulo Freire, não é de sua autoria, mas surgiu de uma reflexão de professores do ISEB - Instituto Superior de Estudos do Brasil no ano de 1964 (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Conscientização trás o sentido de ação, que é a ligação entre o pensar e o atuar (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007). Dessa forma pode-se perceber que a relação entre atuar e compreender, segundo Freire (2006), se a compreensão é ingênua a ação assim também será, porém, se a compreensão for crítica, a sua ação também será assim. Sendo assim definido todo o conceito de conscientização.

Freire (2001, p. 30) mostra que o sentido original de conscientização é mantido. Em resumo, a conscientização é a forma crítica das decisões conscientes, sendo considerado o período em que é ultrapassado o elemento da consciência ingênua, chegando assim a uma realidade crítica o que corresponde ao desejo de compreensão e posse da realidade ao redor do indivíduo, o que o leva a uma transformação. Freire (2001, p. 46) ressalta que a realidade ao redor do indivíduo não pode se modificar, pois quando ele descobre essa mudança ele é capaz de fazê-la. Essa descoberta de que a realidade pode se modificar é a própria conscientização.

Dessa forma pode-se perceber que, quanto mais evoluído for o método de conscientizar, mais será revelada a realidade. Ao longo dos anos a pobreza e o sofrimento da população têm sido justificados pelos mitos que ajudam a estabilizar as situações de desigualdade e miséria vividas pela população.

3.1 Os Reflexos

Ainda hoje a maioria das pessoas ainda acredita que a fome possa ser o fruto da falta de desenvolvimento científico e tecnológico que não leva a riqueza necessária para chegar a todos, muitos crêem que a violência vista nas ruas é um reflexo da natureza humana, acreditando que exista um “gene ruim” e que existam pessoas que o carreguem no sangue. Existem pessoas que não creem que a pobreza seja um dos maiores fatores de morte em todo o mundo.

As pessoas dominadoras são tipicamente modificadoras da realidade, impedindo assim seus dominados de pensarem, e terem o conhecimento da realidade em que vivem o que faz com que a relação de dominador e dominado permaneça. Segundo Oliveira e Carvalho (2007, p. 9), esse é o maior fator para a dominação, modificar a realidade o que leva a mudança da consciência das pessoas, impedindo-as de alteração da realidade:

Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 2001, p. 33)

Freire ressalta o sentido da palavra conscientização, que não pode existir sem o ato ação-reflexão. O ato ação-reflexão é a unidade dialética central que movimenta o processo de conscientização (FREIRE, 2001, p. 30). Uma pessoa que está em conscientização é também a que está descobrindo a razão de ser das coisas, transformando-as o que leva a um enraizamento maior nessa descoberta.

A realidade humana está em constante construção, não sendo algo pré-definido, mas é o ser humano que a constrói. Em um primeiro momento é a conscientização que dá o início à tomada de consciência da evolução crítica, é que revela a realidade, resultando na *práxis*, ação e reflexão. O segundo momento se dá com o avanço da evolução crítica de forma permanente.

Freire (2001, p. 30) mostra que revelar a realidade sem transformá-la é uma posição falsamente intelectual, não podendo ser chamada de conscientização. “Ao oprimido não basta saber-se oprimido; mas a conscientização deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 7).

Segundo Freire (2001), a verdadeira conscientização chega a levar o ser humano a um estado de perturbação, o que pode levá-lo à ação, pois ele passa a perceber que é responsável pela transformação da realidade em que vive, realidade essa na qual muitos necessitam de amor, cuidado, estão sofrendo e passando fome.

Foi essa mudança no processo de transformação da conscientização que se tornou um compromisso histórico de libertação, proporcionando aos seres humanos o papel de transformadores de sua própria história. Como é um compromisso histórico, o método de conscientização não tem fim, mas permite que se formem novos meios para isso. “Ao extirpar os mitos e conhecer a realidade, o homem cria uma nova consciência. Ao transformar o

mundo, se constrói como novo homem, que recria uma nova história” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 11-12).

Os estudos sobre consciência já vem sendo feitos ao longo de muitos anos, e vem ganhando cada vez mais estudos que aumentam seu conhecimento, nos quais se pode notar a necessidade de se ter consciência diante da ciência. Barreto (2009) ressalta que é muito importante que se promova o desenvolvimento profissional a partir da educação, preocupando se sempre com a socialização e o desenvolvimento do potencial humano.

3.2 O Humano e Suas Potencialidades

Freire foi capaz de propor dois pontos de vista em relação à existência humana. O primeiro é o da Consciência Intransitiva, que se caracterizou pela forma de uma vida quase vegetativa, voltada à sobrevivência biológica, desligada da história, e de homens “demitidos da vida”, que se encontravam em uma situação de quase uma falta de compromisso do homem com sua vida.

É uma consciência que não percebe nem pode perceber, claramente, pelo menos, o que há nas ações humanas de resposta a desafios e a questões que a vida apresenta ao homem. Ou melhor, a consciência intransitiva implica numa incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas. (BEISIEGEL, 2010, p. 81)

O segundo ponto de vista é a Consciência Transitiva, que se mostra nas regiões economicamente desenvolvidas, que estão além dos interesses vegetativos, onde o homem pode encontrar um futuro mais promissor, onde sua importância seria marcada por muita história e espiritualidade.

Esta consciência traz como características a “substituição de explicações mágicas por princípios causais”; a disposição ao abandono de preconceitos na análise dos problemas. Seria também marcada pela aceitação da massificação como um fato, e ao mesmo tempo pelo esforço dirigido à humanização do homem. (BARRETO, 2009, p. 97)

Devemos sempre lembrar que vivemos em tempos de grandes mudanças, que podem ser compreendidas em relação ao grau de consciência dos que estão intimamente envolvidos com a causa de educar, mudanças essas que devem estar relacionadas ao sistema educacional brasileiro.

Quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, tem que se pensar em todas as dificuldades que esse tipo de ensino apresenta, uma vez que não basta apenas passar conhecimento para os alunos, mas também capacitá-los para o questionamento, sendo capaz de refletir, transformar e criar, por meio de um método educativo que facilite a aprendizagem dos alunos (GADOTTI, 1992).

Segundo Barreto (2009, p. 56), devemos sempre saber o que é ter consciência clara, pois é com a consciência que o homem consegue se elevar na vida, sendo assim muito importante que a consciência dos alunos seja devidamente despertada e construída com a educação.

La Sala Batá (1999, p. 77) diz que o verdadeiro objetivo de vida é o desenvolvimento da consciência. Pode-se perceber que a consciência é na verdade uma das capacidades naturais do ser humano, que permite compreender o real valor das relações.

Mostra-se que a educação não se funda apenas no estudo da consciência, que responde aos desejos que a educação tinha para o século XXI, tudo isso baseado no Relatório Internacional da Educação da UNESCO para o século XXI, intitulado Educação – um tesouro a descobrir (DELORS, 2012), no qual destacava os quatro pilares da educação para o período que eram: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver junto as pessoas e aprender a ser.

Idealizou-se então uma educação para jovens e adultos que se dirigia à integridade do ser humano. Essa nova educação não privilegiava apenas a individualidade, espiritualidade, coletividade e materialidade, mas sim toda a integridade de todas as dimensões e níveis sociais.

A intenção de tal ato pedagógico não poderia ser perdida, simplesmente pelo fato de que os alunos de classes econômicas mais populares poderiam ser excluídos das salas de aula, porém assegurava-se que era necessário considerar as diversidades existentes nas salas de aula, onde se tinha pessoas com várias histórias de vida, saberes e lutas. Com tais diversidades buscava-se garantir um ponto de chegada que fosse comum a todos os alunos, na qual os objetivos seriam limitados no conjunto de práticas pedagógicas. Politicamente e tecnicamente, trata-se da finalidade do processo e aprendizagem e ensinamento, implementados pelas escolas (FREIRE, 2001).

Sendo criticamente inserida na sociedade, a aprendizagem passou a não ser mais apenas uma questão pedagógica, mas para se unir à esfera política, obviamente representada pela formação humana.

Se descartadas todas as explicações que traziam a culpa ao aluno por seu próprio fracasso na escola, onde podia se admitir que os problemas de aprendizagem que poderiam se explicar pelas relações na vida estudantil dos alunos, se o desafio de ensino fosse enfrentado com relação às necessidades de compreensão do aluno para que assim fosse estabelecida uma relação de diálogo, significado e compromisso em relação ao conhecimento, onde as práticas pedagógicas podem mudar as iniciativas de instruções, sendo possível compreender de melhor forma, pois os alunos se encontram longe de “ser cidadãos” (FREIRE, 2001).

Quando consideradas as relações existentes entre alunos e professores, a especialização associa o princípio didático de se transmitir o saber, podendo se compreender a relação de autoridade que conduz a ação educativa em grande parte das escolas, em especial as escolas particulares (FREIRE, 2001).

A diferença existente entre o professor – que seria considerado como quem possui o conhecimento – e o aluno – que seria quem tudo ignora – justificando assim as práticas necessárias de saberem, que, em muitos casos, podem aparecer como desrespeitosos de que possam despersonalizar o aluno. A aprendizagem se dá como um produto estático, que se mostra como sem sentido, adquirido por captação passiva ou por meio de exercícios repetitivos, os dois motivados por pontos externos de próprio saber como, por exemplo, suas notas e o aluno passar ou não de ano.

O processo de educação não pode estar separado do processo de conscientização. É muito importante que a consciência seja tratada junto à prática pedagógica, buscando, assim, o desenvolvimento humano.

3.3 O Aluno e o seu Desenvolvimento

O aluno não aprende só por conta do ensino que recebeu, mas pelo próprio ser do aluno. Outro ponto muito importante é a relação existente entre ensino, aprendizagem, professor e aluno, que estão intimamente interligadas tanto mental como também culturalmente.

Buscando estratégias didáticas, os métodos e recursos utilizados podem ser renovados e eventualmente substituídos, mas as mentes que os sustentam permanecem firmemente, desviando-se da convivência democrática e de sua própria compreensão (ROMANELLI, 1986).

O sistema educacional aceita como natural a cultura da classe dominante e a cultura da classe trabalhadora acaba sendo vista como primitiva. Segundo Cunha (1999), os mecanismos

utilizados na prática escolar acabam levando a uma exclusão escolar principalmente das crianças das classes mais simples logo nos primeiros anos escolares.

Freire (2001, p. 134) propõe que os alunos não sejam vistos como pessoas que não sabem de nada, mas sim como pessoas que podem contribuir com o seu próprio saber, participando livremente do processo de conhecimento. A linguagem tem um papel muito importante em todo esse contexto, sendo que é a partir de um bom diálogo que a proposta se firma com todo o processo.

Eram escolhidas aleatoriamente palavras abstratas, para darem lugar às palavras do cotidiano dos alunos que são como que instrumentos para a conscientização, sendo assim uma identificação da realidade vivida (FREIRE, 2001).

Assim, é necessária uma reflexão referente à educação que trás um desenvolvimento consciente, que destaca o papel da consciência onde ela se mostra presente na educação.

No Brasil e em toda a América Latina, a Educação de Jovens e Adultos viveu o seu amadurecimento e começou a transformar sua compreensão. Todo o conceito de Educação de Jovens e Adultos foi aos poucos se movendo ao encontro da Educação Popular, conforme a realidade passou a trazer algumas exigências com relação aos professores. O que não era possível que fossem pensados somente nos procedimentos didáticos e seus conteúdos, mas também nos ensinamentos para com os grupos populares (ROMANELLI, 1986).

O projeto se preocupava muito com a leitura crítica que seus alunos adquiriam, mas a própria leitura de palavras era deixada de lado, a Educação Popular, isso tudo sem deixar de cuidar da preparação técnico-profissional dos próprios grupos populares, onde não era aceita a posição neutra da política juntamente com a ideia moderna o que reconhecem a Educação de Adultos. As crianças e os adultos se envolvem nos processos educativos de alfabetização com palavras que pertencem as suas experiências existenciais (FREIRE, 2001).

No projeto são encontrados jovens e adultos que trabalham duro para que suas condições precárias sejam superadas sendo essa considerada a raiz do analfabetismo. O que mais dificulta o processo da alfabetização desses jovens e adultos são as más condições de vida que eles possuem. Se as dificuldades enfrentadas pela população mais necessitada fossem combatidas, assim também poderia o analfabetismo ser combatido.

O programa de educação para jovens e adultos alcança seus objetivos mais facilmente quando o professor faz parte do mesmo meio que os alunos, porém isso nem sempre acontece. Sendo assim, é necessário que se formem professores vindos de meios sociais e geográficos diferentes de seus alunos, e que os professores respeitem as condições culturais de seus alunos (FREIRE, 2001).

Ter conhecimento sobre a educação de jovens e adultos apenas por meio de leitura não é o suficiente. É preciso que se tenha um contato direto com o conhecimento popular, onde a estrutura de pensamento com relação à alfabetização e obtenção de conhecimentos possui um grande sentido. A qualidade de educação de jovens e adultos pelo saber adquirido pelos alunos deve ser medida conforme as possibilidades que as pessoas dominadas tiveram de manifestar seu ponto de vista com a solidariedade que tenha sido criada entre eles (FREIRE, 2001).

Esse tipo de educação para jovens e adultos deve ser um tipo de educação multicultural, na qual desenvolvem conhecimento e integração em toda a diversidade cultural. Sendo assim uma educação para a compreensão mútua, contra todo e qualquer tipo de exclusão existente. A principal filosofia para a educação de jovens e adultos, o educador deve ser formado, sendo confirmada a filosofia de dialogo (FREIRE, 2001).

Alfabetizar nem sempre é uma prática considerada neutra ou mesmo boa, dependendo do contexto encontrado. Na cidade e no campo a alfabetização tem consequências diferentes aos seus alunos. A alfabetização de pessoas necessita de muitos fatores para que seus alunos se sintam libertos. Mesmo que o aluno aprenda a ler e a escrever, se esse conhecimento não tiver prática, não vale de nada (GADOTTI, 1979).

Deve-se destacar que a realidade existente entre a educação de adultos e a de crianças é muito diferente (FURTER, 1974, p. 72). A ciência que estuda como é o aprendizado de adultos se chama andragogia, e questiona o tipo de pedagogia que se aplica aos alunos adultos, pois o aluno é visto como sujeito e não objeto da educação.

Dessa forma, a andragogia tem em seu modelo de aprendizagem que os alunos:

- querem entender por que têm que aprender algo;
- preferem aprender o que os ajudará a solucionar seus problemas;
- aprendem melhor quando estudam assuntos que sejam de valor imediato; precisam aprender experimentalmente.

Ao invés de uma aula totalmente expositiva as técnicas de ensino que passaram a ser usadas com os alunos adultos foram trabalhos em duplas ou grupos que se mostraram mais fáceis para a interação dos alunos. Tais recursos facilitam a aprendizagem e ajudam a manter os alunos sintonizados aos professores. Como os alunos, por serem adultos, são totalmente conscientes de suas habilidades e também de suas experiências, pedem mais envolvimento dos professores no processo de aprendizagem, passando o docente a ser um facilitador de aprendizagem. Com o estímulo adequado o aluno se sente conduzido a querer ser o sujeito de

seu ensinamento, mas tudo isso depende de motivações internas. Essa é uma passagem de níveis, sendo uma maneira ativa a motivação interna (FURTER, 1974).

A formação dos educadores deve ser aprendida na prática. Os professores devem acreditar no que lhes é proposto e devem verificar seus resultados obtidos (FURTER, 1974).

O nível de aprendizagem de grupos sociais está relacionado com suas condições econômicas, sociais e culturais. Para que isso aconteça é necessário que sejam dadas condições para esse aprendizado. Para isso deve-se ter uma escolarização de toda a população, e que essa receba o material escolar adequado para o aprendizado. O que acontece muito é que essas pessoas são alfabetizadas, mas não recebem incentivo para que possam prosseguir com a aprendizagem adquirida, explicando assim os problemas com as campanhas brasileiras (SOARES, 1999).

Tratando-se de cidadania, é certo determinar que só se está contribuindo para o exercício de cidadania, quando se interpreta a situação com os determinantes da cidadania, o que atribui a verdadeira dimensão da alfabetização como um meio contra as injustiças sociais e discriminações (SOARES, 1999).

Os conceitos e a prática de Freire (2001, p. 56) constituem uma contribuição significativa para a educação, que, historicamente falando, se agravaram devido às desigualdades sociais vividas, perdendo a liberdade de expressão e foi quando a ciência popular começou a despertar.

3.4 A Pedagogia

O ponto principal da pedagogia atual é a proposta de um currículo multicultural, que deve possuir diferenças e que os sujeitos tenham suas próprias histórias, culturas e línguas, o que permite que as diferenças tenham um significado novo em relação à solidariedade democrática. A educação intercultural é aquela que busca diferenças entre as referências culturais. A grande diferença se encontra na formação desses sujeitos, o que ultrapassa as barreiras entre as diferentes culturas. Essa pedagogia toma a comunicação como seu maior desejo cultural (FREIRE, 2001).

Saber acolher as diversidades necessita também de certo grau crítico o que faz com que a mudança não seja apenas significativa. A substituição das diferenças não pode abolir as discriminações e seus estigmas. Sem contar o fato da valorização de diferenças culturais de forma que não oculte as contradições já existentes, mas sim um caminho para a cidadania (FREIRE, 2001).

Deve-se ressaltar que só se consegue contribuição para a conquista da cidadania, quando a alfabetização torna os indivíduos cientes de que possuem direito à leitura e à escrita.

Freire (2001) mostra a concepção de que na alfabetização o professor em todas suas práticas deve passar tudo aquilo que ele defende a fim de que a educação possua todas as exigências da atualidade brasileira.

O método de alfabetização de Freire apresentou muita simplicidade. O professor pode entender que até mesmo as palavras mais usadas para se designar a educação possuíam significados muitas vezes inaceitáveis para a educação tradicional brasileira (GADOTTI, 1979).

Assim, as nomenclaturas que passaram a ser adotadas foram: para alunos, “participantes dos grupos de discussão”; classes, por “círculos de cultura”; professores, por “coordenadores de debates”; aulas passaram a ser “debate” e programa passou a ser “situações existenciais”, capazes de desafiar os grupos e levá-los a críticas da mesma existência (FREIRE, 2001).

Em um ambiente onde a educação para jovens e adultos se reduz a soluções de natureza técnica, que possui uma forte tendência econômica, é preciso trazer de volta seu sentido político, o que dá uma condição de ser um grande agente para a mudança social. O ideal é tratá-la como parte dos direitos humanos colocando-a como produtora social. Sendo assim, a educação é a prática social para prover pessoas e seus instrumentos para uma leitura melhor, junto à interpretação e atuando intimamente a sua realidade, como Paulo Freire ensinou (GADOTTI, 1979).

Paulo Freire mostrou ao mundo um novo modelo de educação que ia muito além da sala de aula, na qual o intuito não era apenas ensinar os conteúdos já esperados, mas sim conseguir conscientizar sobre todos os assuntos. Esse tipo de educação foi pensado para jovens e adultos que fossem trabalhadores, na qual o mundo seria aberto a eles sem qualquer injustiça.

A conscientização é um compromisso histórico cuja implicação é que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece; está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 2001, p. 88)

A ação educadora de Freire defende, fielmente, rigor e não rigidez, podendo o professor tomar a palavra durante as aulas, mas não podendo falar muito de assuntos que possam entediar os alunos. As clássicas teorias faziam a separação dos conteúdos, a fim de

transformar a educação em um acúmulo de pensamentos. Portanto, as necessidades e os interesses, devem se mostrar anteriores à alfabetização, para que o aprender esteja presente na necessidade de ser alguém.

3.5 O Educar

O sentido de educar é encher de sentido todos os atos do cotidiano. Quando se entende, se transforma o próprio mundo. Trata-se de compartilhar ideias, sentimentos e conhecimento, sendo necessário educar para o entendimento, mostrando assim, que jovens e adultos podem se tornar cada vez mais conscientes do papel que possuem na sociedade como sujeitos transformadores (FREIRE, 2006).

Freire (2001, p. 86) mostra que a alfabetização deve ser significativa, acontecendo apenas quando se tem uma produção cultural e não uma reprodução de algo pronto. Conscientização, dentro do processo de alfabetização, mostra que os educadores precisam ter o seu devido preparo, não apenas na parte pedagógica, mas também na humanística, conduzindo seus alunos a refletirem sobre sua existência.

Entender a educação como um processo ao longo de toda a vida humana levando a pensar, sentir e agir torna não só algo constante de um trabalho intelectual, mas uma maneira de refletir e observar valores e aprender com eles.

Romanelli (1986, p. 45) ressalta que “o maior desafio para os sujeitos do ensino e aprendizagem vem a ser a compreensão de que a escola começa a ser estruturada fora dos seus limites, muito antes de chegar às salas de aula”. A idealização de um espaço específico para aprendizagem é um ponto fundamental para um bom processo de qualidade para a convivência em grupo, o que trás um sistema de educação, da cultura que já existe.

Como aponta Araujo (1998, p. 63), “as idéias relativas ao exercício da cidadania possuem elementos que se fundem ou se confundem, distanciam-se ou desaparecem, de acordo com as circunstâncias históricas de cada povo”. Não se deve discutir evolução histórica aos fatores inseridos em todo o processo. O que importa é que os direitos reconhecidos sejam assegurados pelas autoridades competentes.

Araujo (1998, p. 63) mostra que “as instituições mais intimamente ligadas aos direitos sociais são o sistema educacional e os serviços sociais”. O que se pode entender é que a educação é parte dos direitos sociais. Em um momento em que encontramos uma economia globalizada e uma sociedade muito organizada, a educação assume um papel muito importante. Dessa forma são viabilizados os projetos de conhecimento e formação da

cidadania. Como mencionado por Oriá (1997, p. 37), “ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social”. O que podemos ver é que a maior parte dos alunos, principalmente os que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos, não está estudando por pura falta de incentivo, tanto da família como também do governo.

Quando apresentado o desenvolvimento humano e esse analisado para formar um cidadão a fim de entender todas as suas necessidades, é visto por Vieira (1997, p. 45) acreditando que o desenvolvimento deve ser pautado com vista na educação futura, fazendo com que o ser humano se sinta conectado ao planeta, podendo entender o porquê de estar aqui.

O fato de ‘educar’ e de ‘por que educar’ é impulsionar o conhecimento adquirido no contexto escolar, pelo ponto de vista dos profissionais da educação, o que deve ser discutido em relação ao conhecimento é feito na própria escola. É pensado no individual, porém é visto como coletivo.

O ato de alfabetizar não é simplesmente conhecer o mundo por meio de palavras, mas é também tornar os alunos pessoas conscientes de que mudanças só podem acontecer com suas ações de cidadão em uma sociedade injusta. Partindo desse preceito, a implantação de uma proposta pedagógica curricular se faz necessária para uma efetiva mudança.

A partir da análise desse cenário, será abordada a questão principal de investigar e analisar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica sobre a disciplina de Física para as unidades do CEEJA-Jaú basicamente constituídas em uma realidade diferenciada sobre o ponto de vista do cotidiano.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada no trabalho foi a de abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2010, p. 26), “[...] as pesquisa qualitativas não tem um padrão único, porque admitem que a realidade seja fluente e contraditória [...]”, sendo que tal argumento contempla o panorama da realidade que se buscou estudar.

A pesquisa visou cumprir as etapas sugeridas por Matos e Viera (2001): observação realizada nas unidades e análise de documentos legais, pois a pesquisa bibliográfica inicial teve o propósito de estudar o assunto, buscando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações e conhecimentos prévios sobre o tema proposto, partindo para uma pesquisa documental que visou trilhar os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, mesmo sabendo da singularidade da pesquisa bibliográfica para a documental. Uma vez que a pesquisa documental recorreu a fontes mais diversificadas e dispersas, sem nenhum tratamento analítico tais como: tabelas estatísticas, relatórios escolares, documentos oficiais, dentre outros, finalizando em uma pesquisa analítico-descritiva do caso prático (CEEJA), onde se realizou a coleta de dados referente à disciplina e à proposta pedagógica, conforme descreve Lakatos e Marconi (2011).

Os dados obtidos por meio das observações indiretas no CEEJA e com base na análise de conteúdo, o propósito do trabalho foi o de contribuir para que possa ser desenvolvida uma proposta pedagógica mais condizente com as realidades apresentadas nos estabelecimentos de ensino, apontando alguns caminhos possíveis de sucesso, permitindo encontrar uma direção positiva.

5 PROPOSTA E AÇÕES PEDAGÓGICAS CURRÍCULARES

5.1 Proposta Pedagógico-Curricular

Devido à crescente necessidade de escolarização daqueles que na denominada idade própria, por motivos, os mais diversos, não tiveram continuidade ou simplesmente acesso aos seus estudos em estabelecimentos oficiais, é que a EJA atende alunos, trabalhadores com o objetivo e finalidade de formar o aluno não apenas oportunizando o acesso à cultura produzida historicamente, mas também, formando o cidadão, consciente dos seus direitos e deveres; que possa refletir criticamente, agir de forma responsável, individual e coletivamente; participar da vida da comunidade onde está inserido, de forma solidária, através do seu trabalho, colaborando para melhorar a qualidade de vida e acompanhar as mudanças sociais; solucionar os problemas com agilidade e rapidez, utilizando-se dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos adquiridos na escola, relacionando-os ao conhecimento adquirido no cotidiano, conforme orientação da nova LDB (Lei nº 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

5.2 Perfil dos Atendidos

Os alunos são jovens de 18 anos até adultos de 50 anos de idade que têm necessidade da educação formal. Alguns, para manter seus empregos, outros, que pretendem buscar o seu primeiro trabalho. Há aqueles que pretendem continuar os estudos ingressando em algum curso universitário e ainda os que buscam apenas a oportunidade de convivência (os mais idosos).

Porém, todos têm em comum, a defasagem em relação ao tempo/espço, devido à falta de condições pela distância existente entre a escola e suas moradias.

O município tem algumas particularidades: é bastante extenso, o meio geográfico desfavorece o deslocamento, e a demografia atípica ao encontrado no restante do Território Nacional, pois uma pequena parte da população vive no meio rural, necessitando que a escola se desloque até ele levando uma modalidade de ensino que se adapte às necessidades de cada comunidade e de cada indivíduo, procurando romper com os modelos tradicionais de ensino, motivando a autonomia do aluno para que se torne sujeito ativo do processo educacional.

5.3 Caracterização do Curso

O estabelecimento de ensino tem como uma das finalidades, a oferta de escolarização de jovens, adultos e idosos que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógicas coletivas e/ou individuais.

Portanto, este Estabelecimento Escolar oferta Educação de Jovens e Adultos, de maneira presencial, que contempla o total de carga horária estabelecida na legislação vigente nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, com avaliação no processo.

Os cursos são caracterizados por estudos presenciais desenvolvidos de modo a viabilizar processos pedagógicos, tais como:

- pesquisa e problematização na produção do conhecimento;
- desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar;
- registros, utilizando recursos variados (esquemas, anotações, fotografias, ilustrações, textos individuais e coletivos), permitindo a sistematização e socialização dos conhecimentos;
- vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos alunos, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural.

Para que o processo seja executado a contento, serão estabelecidos plano de estudos e atividades. O Estabelecimento de Ensino deverá disponibilizar o Guia de Estudos aos alunos, a fim de que este tenha acesso a todas as informações sobre a organização da modalidade.

5.4 Organização Coletiva

Foi programada pela escola e oferecida aos alunos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando ao aluno a integralização do currículo. A mediação pedagógica ocorrerá priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, na relação professor-alunos e considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada aluno.

A organização coletiva destina-se, preferencialmente, àqueles que têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido.

5.5 Organização Individual

A organização individual destina-se àqueles alunos trabalhadores que não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às condições de horários alternados de trabalho e para os que foram matriculados mediante classificação, aproveitamento de estudos ou que foram reclassificados ou desistentes quando não há, no momento em que sua matrícula é reativada, turma organizada coletivamente para a sua inserção.

Será programada pela escola e oferecida aos alunos por meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, contemplando o ritmo próprio do aluno, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados.

5.6 Nível de Ensino

5.6.1 Ensino Fundamental – Fase II

Ao se ofertar estudos referentes ao Ensino Fundamental – Fase II, este estabelecimento escolar terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais (2012), que consideram os conteúdos ora como meios, ora como fim do processo de formação humana dos alunos, para que os mesmos possam produzir e “re-significar” bens culturais, sociais, econômicos e deles usufruírem.

Visa, ainda, o encaminhamento para a conclusão do Ensino Fundamental e possibilita a continuidade dos estudos para o Ensino Médio.

5.6.2 Ensino Médio

O Ensino Médio no Estabelecimento Escolar terá como referência em sua oferta, os princípios, fundamentos e procedimentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer 15/98 e Resolução n.º 02 de 07 de abril de 1998/CNE, nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos (2012) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica.

5.6.3 Educação Especial

A EJA contempla, também, o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, inserindo-os no conjunto de alunos da organização coletiva ou individual, priorizando ações que oportunizem o acesso, a permanência e o êxito dos mesmos no espaço escolar, considerando a situação em que se encontram individualmente estes alunos.

Uma vez que esta terminologia pode ser atribuída a diferentes grupos de alunos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar, a legislação assegura a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de:

- deficiências mental, física/neuromotora, visual e auditiva;
- condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos;
- super dotação/altas habilidades.

É importante destacar que “especiais” devem ser consideradas as alternativas e as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem e participação de todos os alunos. (CARVALHO, 2000, p.17)

Desse modo, desloca-se o enfoque do especial ligado ao aluno para o enfoque do especial atribuído à educação. Mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes não apenas de deficiências, mas também, de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis, eles terão direito a receber apoios diferenciados daqueles normalmente oferecidos pela educação escolar.

Garante-se, dessa forma, que a inclusão educacional realize-se, assegurando o direito à igualdade com equidade de oportunidades. Isso não significa o modo igual de educar a todos, mas uma forma de garantir os apoios e serviços especializados para que cada um aprenda, resguardando-se suas singularidades.

5.7 Ações Pedagógicas Descentralizadas

O estabelecimento Escolar desenvolverá ações pedagógicas descentralizadas sendo que o material didático analisado teve a origem no CEEJA de Bauru, que é conhecido como CEEJA Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos “Presidente Tancredo Neves”, e

passou a ser analisado no CEEJA de Jahu, CEEJA Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos “Professora Silvia Maria Gomes Pereira Lima”, que passou a efetivar as situações de evidente necessidade, como sendo “Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos”, dirigidos a grupos sociais com perfis e necessidades próprias e onde não haja oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos, respeitada a proposta pedagógica e o regimento escolar, segundo critérios estabelecidos pela mesma Secretaria em instrução própria.

5.8 Frequência

A carga horária prevista para a organização individual é de 100% (cem por cento), com condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório às avaliações parciais e avaliação final, bem como o registro de, pelo menos, um (1) comparecimento por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula.

5.9 Exames Supletivos

Este Estabelecimento Escolar ofertará Exames Supletivos, atendendo ao disposto na Lei nº 9394/96, desde que autorizado e credenciado pela Secretaria de Estado da Educação, por meio de Edital próprio emitido pelo Departamento de Educação Básica, através da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos.

5.10 Conselho Escolar

O Conselho Escolar, órgão colegiado, de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, tem como principal atribuição, estabelecer, e garantir a implementação da Proposta Pedagógica, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida.

O Conselho Escolar será constituído de acordo com o princípio da representatividade, devendo abranger toda a comunidade escolar, cujos representantes nele terão, necessariamente, voz e voto.

Poderão participar do Conselho Escolar, representantes dos movimentos sociais organizados, comprometidos com a escola pública, assegurando-se que sua representação não ultrapasse 1/5 (um quinto do colegiado).

O Conselho Escolar será presidido pelo diretor do estabelecimento, na qualidade de dirigente da proposta pedagógica.

Ambos os Conselhos Escolares de CEEJA Bauru e CEEJA Jahu são constituído pelas seguintes categorias:

- Diretor;
- Representante da Supervisão Escolar ou Orientação Educacional;
- Representante da Equipe Administrativa;
- Representante de Professores para cada segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com atividade na Sede do Estabelecimento;
- Representante dos Coordenadores das Ações Pedagógicas;
- Representante de alunos para cada segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com matrículas ativas;
- Representante(s) indicado(s) pelos segmentos organizados da sociedade, com um máximo 1/5 da somatória das alíneas anteriores, designados pelo Núcleo Regional de Educação, em ato próprio.

5.11 Materiais de apoio Didático

Serão adotados os materiais indicados pelo Departamento de Educação e Trabalho/Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, como material de apoio. Além desse material, os docentes, na sua prática pedagógica, deverão utilizar outros recursos didáticos.

5.12 Biblioteca Escolar

Serão adotados os materiais indicados pela Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, como material básico.

Além desse material, os docentes, na sua prática pedagógica, poderão utilizar outros recursos didáticos como: livros, revistas, jornais, TV, *pendrive*, computadores (recursos multimídia, *internet*) e outros.

5.13 Laboratório

Em um mundo cada vez mais permeado pelos avanços científicos e tecnológicos, a escola deve desempenhar o papel preponderante para o desenvolvimento do pensamento

crítico dos alunos. Nesse sentido, as atividades experimentais, associadas ao contexto teórico de conteúdos, contribuem para o processo de reflexão, observação, desenvolvimento e construção de ideias, favorecendo a participação efetiva do aluno na construção do conhecimento, contribuindo para que a teoria e a prática se completem acabando com a dicotomia “a teoria na prática é outra”.

Em especial, na Educação de Jovens e Adultos, a prática faz parte de sua vivência, então é necessário que o professor possa mediar este conhecimento da realidade com a teoria e através dos recursos existentes levar o aluno a comprovar o que tem aprendido através do senso comum e do saber elaborado dos livros, com as atividades realizadas na escola através de pesquisas e experimentos.

5.14 Recursos Tecnológicos

A sociedade atual faz parte de uma revolução que tem tudo a ver com o cotidiano da escola e pode ser resumida em uma palavra: informação. Por séculos e séculos só os mestres tinham acesso a ela. Era na sala de aula que o professor transmitia o conhecimento. O acesso às novidades era restrito. Hoje, qualquer acontecimento corre o mundo em segundos. E isso não vai parar. Cada vez mais pessoas terão acesso à informação.

A escola é o espaço privilegiado de formação humana e construção da cidadania. Para exercer a cidadania plena é necessário ter acesso à informação e à tecnologia. Isso, não significa só ter um equipamento e saber operá-lo, mas sim tomar posse da tecnologia e usá-la a seu favor, transformando a informação em conhecimento.

Os jovens, os adultos e os idosos da EJA, em sua grande maioria, vêm buscar esse conhecimento visando atender às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. O desafio que fica aos educadores da EJA é utilizar os recursos tecnológicos de modo a provocar impactos positivos na escola e, por conseguinte, na vida profissional dos seus alunos.

5.15 Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos

A educação de adultos exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do jovem adulto como sujeito. Coloca-nos o desafio de pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade: ter o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. Ao pensar

no desafio de construirmos princípios que regem a educação de adultos, há de buscar-se uma educação qualitativamente diferente, que tem como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que a reconhece ao longo da vida como direito inalienável de todos. (SANTOS, 2004)

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto modalidade educacional que atende a alunos-trabalhadores tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo a que os alunos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Tendo em vista este papel, a educação deve voltar-se para uma formação na qual os alunos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000).

Sendo assim, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada à formação humana, é necessário que o processo ensino-aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos seja coerente com:

- O seu papel na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural;
- O exercício de uma cidadania democrática, reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça;
- Os três eixos articuladores do trabalho pedagógico com jovens, adultos e idosos – cultura, trabalho e tempo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA, as relações entre cultura, conhecimento e currículo, oportunizam uma proposta pedagógica pensada e estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do aluno – e, sua função antropológica - que considera e valoriza a produção humana ao longo da história.

A compreensão de que o aluno da EJA relaciona-se com o mundo do trabalho e que, através deste, busca melhorar a sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pelo

homem, significa contemplar, na organização curricular, as reflexões sobre a função do trabalho na vida humana.

É inerente a organização pedagógico-curricular da EJA, a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos alunos de EJA, considerando os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características.

E ainda, conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná:

- A EJA deve constituir-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos os alunos, bem como os mesmos possuem diferentes possibilidades e condições de reinserção nos processos educativos formais;
- O tempo que o aluno jovem, adulto e idoso permanecerá no processo educativo tem valor próprio e significativo, assim sendo à escola cabe superar um ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento;
- Os conteúdos específicos de cada disciplina deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros;
- A escola é um dos espaços em que os alunos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o aluno e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social;
- O currículo na EJA não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes, estão articulados à realidade na qual o aluno se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas/disciplinas do conhecimento.

Por isso, a presente proposta e o currículo dela constante incluirá o desenvolvimento de conteúdos e formas de tratamento metodológico que busquem chegar às finalidades da educação de jovens e adultos, a saber:

- Traduzir a compreensão de que jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas são sujeitos sócio-histórico-culturais, com conhecimentos e experiências acumuladas, com tempo próprio de formação e aprendizagem;
- Contribuir para a ressignificação da concepção de mundo e dos próprios alunos;
- O processo educativo deve trabalhar no sentido de ser síntese entre a objetividade das relações sociais e a subjetividade, de modo que as diferentes linguagens desenvolvam o raciocínio lógico e a capacidade de utilizar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos;
- Possibilitar trajetórias de aprendizado individuais com base na referência, nos interesses do aluno e nos conteúdos necessários ao exercício da cidadania e do trabalho;
- Fornecer subsídios para que os alunos tornem-se ativos, criativos, críticos e democráticos. Em síntese, o atendimento à escolarização de jovens, adultos e idosos, não se referem exclusivamente a uma característica etária, mas à articulação desta modalidade com a diversidade sociocultural de seu público, composta, dentre outros, por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, que demandam uma proposta pedagógica curricular que considere o tempo/espaço e a cultura desse grupos.

5.16 Indicação da Área ou Fase de Estudos

Propõe-se a oferta do curso de Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Fundamental – Fase I e do Ensino Médio a jovens, adultos e idosos que não tiveram o acesso ou continuidade em seus estudos.

5.17 Concepção, Conteúdos e seus Respectivos Encaminhamentos Metodológicos

A Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo é uma modalidade de ensino da Educação Básica cuja concepção de currículo compreende a escola como espaço sociocultural que propicia a valorização dos diversos grupos que a compõem, ou seja, considera os alunos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.

Esse currículo entendido, ainda, como um processo de construção coletiva do conhecimento escolar articulado à cultura, em seu sentido antropológico, constitui-se no

elemento principal de mediação entre educadores e alunos e deve ser organizado de tal forma que possibilite aos alunos transitarem pela estrutura curricular e, de forma dialógica entre aluno e educador tornar os conhecimentos significativos às suas práticas diárias. Nesta ótica o conhecimento se constitui em núcleo estruturador do conteúdo do ensino.

Nesse enfoque, a organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, prevendo a inclusão de diferentes sujeitos, necessita ser pensada em razão dos critérios de uma seleção de conteúdos que lhes assegure o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e o respeito às suas especificidades.

Após a definição das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo como modalidade da Educação Básica, passa a adotar os mesmos conteúdos curriculares previstos por essas diretrizes.

No entanto, cabe ressaltar que a organização metodológica das práticas pedagógicas, dessa modalidade deve considerar os três eixos articuladores propostos nas Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos: Trabalho, Cultura e Tempo, os quais devem se articular tendo em vista a apropriação do conhecimento que não deve se restringir à transmissão/assimilação de fatos, conceitos, ideias, princípios, informações etc., mas sim compreender a aquisição cognoscitiva e estar intrinsecamente ligados à abordagem dos conteúdos curriculares propostos para a Educação Básica.

5.18 Processos de Avaliação, Classificação e Promoção

5.18.1 Concepção de Avaliação

A avaliação é compreendida como uma prática que alimenta e orienta a intervenção pedagógica. É um dos principais componentes do ensino, pelo qual se estuda e interpreta os dados da aprendizagem. Tem a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, diagnosticarem os resultados atribuindo-lhes valor. A avaliação será realizada em função dos conteúdos expressos na proposta pedagógica.

Na avaliação da aprendizagem, é fundamental a análise da capacidade de reflexão dos alunos frente às suas próprias experiências. E, portanto, deve ser entendida como processo contínuo, descritivo, compreensivo que oportuniza uma atitude crítico-reflexiva frente à realidade concreta.

A avaliação educacional, nesse Estabelecimento Escolar, seguirá orientações contidas no artigo 24, da LDB 9394/96, e compreende os seguintes princípios:

- a) Investigativa ou diagnóstica: possibilita ao professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos;
- b) Contínua: permite a observação permanente do processo ensino-aprendizagem e possibilita ao educador repensar sua prática pedagógica;
- c) Sistemática: acompanha o processo de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos diversos para o registro do processo;
- d) Abrangente: contempla a amplitude das ações pedagógicas no tempo-escola do aluno;
- e) Permanente: permite um avaliar constante na aquisição dos conteúdos pelo aluno no decorrer do seu tempo-escola, bem como do trabalho pedagógico da escola.

Os conhecimentos básicos definidos nesta proposta serão desenvolvidos ao longo da carga horária total estabelecida para cada disciplina, conforme a matriz curricular, com oferta diária de 04 (quatro) horas-aula por turno, com avaliação presencial ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Considerando que os saberes e a cultura do aluno devem ser respeitados como ponto de partida real do processo pedagógico, a avaliação contemplará, necessariamente, as experiências acumuladas e as transformações que marcaram o seu trajeto educativo, tanto anterior ao reingresso na educação formal, como durante o atual processo de escolarização.

A avaliação processual utilizará técnicas e instrumentos diversificados, tais como: provas escritas, trabalhos práticos, debates, seminários, experiências e pesquisas, participação em trabalhos coletivos e/ou individuais, atividades complementares propostas pelo professor, que possam elevar o grau de aprendizado dos alunos e avaliar os conteúdos desenvolvidos.

É vedada a avaliação em que os alunos sejam submetidos a uma única oportunidade de aferição. O resultado das atividades avaliativas, será analisado pelo aluno e pelo professor, em conjunto, observando quais são os seus avanços e necessidades, e as consequentes demandas para aperfeiçoar a prática pedagógica.

5.18.2 Procedimentos e Critérios para Atribuição de Notas

- As avaliações utilizarão técnicas e instrumentos diversificados, sempre com finalidade educativa;
- Para fins de promoção ou certificação, serão registradas 02 (duas) a 06 (seis) notas por disciplina, que corresponderão às provas individuais escritas e também a outros instrumentos avaliativos adotados, durante o processo de ensino, a que,

obrigatoriamente, o aluno se submeterá na presença do professor, conforme descrito no Regimento Escolar.

- A avaliação será realizada no processo de ensino e aprendizagem, sendo os resultados expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero);
- Para fins de promoção ou certificação, a nota mínima exigida é 6,0 (seis vírgula zero), em cada disciplina, de acordo com a Resolução n.º 3794/04 da Secretária de Estado da Educação – SEED - e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária de cada disciplina na organização coletiva e 100% (cem por cento) na organização individual;
- O aluno deverá atingir, pelo menos a nota 6,0 (seis vírgula zero) em cada registro da avaliação processual. Caso contrário, terá direito à recuperação de estudos. Para os demais, a recuperação será ofertada como acréscimo ao processo de apropriação dos conhecimentos;
- Para os alunos que cursarem 100% da carga horária da disciplina, a média final corresponderá à média aritmética das avaliações processuais, devendo os mesmos atingir pelo menos a nota 6,0 (seis vírgula zero);
- Os resultados das avaliações dos alunos deverão ser registrados em documentos próprios, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e autenticidade da vida escolar do aluno;
- O aluno portador de necessidades educativas especiais será avaliado não por seus limites, mas pelos conteúdos que será capaz de desenvolver.

5.18.3 Recuperação de Estudos

A oferta da recuperação de estudos significa encarar o erro como hipótese de construção do conhecimento, de aceitá-lo como parte integrante da aprendizagem, possibilitando a reorientação dos estudos. Ela se dará concomitantemente ao processo ensino-aprendizagem, considerando a apropriação dos conhecimentos básicos, sendo direito de todos os alunos, independentemente do nível de apropriação dos mesmos.

A recuperação será também individualizada, organizada com atividades significativas, com indicação de roteiro de estudos, entrevista para melhor diagnosticar o nível de aprendizagem de cada aluno.

Assim, principalmente para os alunos que não se apropriarem dos conteúdos básicos, será oportunizada a recuperação de estudos por meio de exposição dialogada dos conteúdos, de novas atividades significativas e de novos instrumentos de avaliação, conforme o descrito no Regimento Escolar.

5.18.4 Aproveitamento de Estudos

O aluno poderá requerer aproveitamento de estudos realizados com êxito, amparado pela legislação vigente, conforme regulamentado no Regimento Escolar, por meio de cursos ou de exames supletivos, nos casos de matrícula inicial, transferência e prosseguimento de estudos.

5.18.5 Classificação e Reclassificação

Para a classificação e reclassificação este estabelecimento de ensino utilizará o previsto na legislação vigente, conforme regulamentado no Regimento Escolar.

5.18.6 Regime Escolar

O Estabelecimento Escolar funcionará, preferencialmente, no período noturno, podendo atender no período vespertino e/ou matutino, de acordo com a demanda de alunos, número de salas de aula e capacidade, com a expressa autorização do Departamento de Educação e Trabalho, da Secretaria de Estado da Educação.

As informações relativas aos estudos realizados pelo aluno serão registradas no Histórico Escolar, aprovado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O Relatório Final para registro de conclusão do Curso, será emitido pelo estabelecimento de ensino a partir da conclusão das disciplinas constantes na matriz curricular.

Este Estabelecimento Escolar poderá executar ações pedagógicas descentralizadas para atendimento de demandas específicas - desde que autorizado pelo Departamento de Educação e Trabalho, da Secretaria de Estado da Educação – em locais onde não haja a oferta de EJA e para grupos ou indivíduos em situação especial, como por exemplo, em unidades socioeducativas, no sistema prisional, em comunidades indígenas, de trabalhadores rurais temporários, de moradores em comunidades de difícil acesso, dentre outros.

5.18.7 Organização

Os conteúdos escolares estão organizados por áreas do conhecimento no Ensino Fundamental – Fase I e por disciplinas no Ensino Fundamental – Fase II e Médio, conforme dispostas nas Matrizes Curriculares, em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, contidas nos Pareceres nº 02 e 04/98-CEB/CNE para o Ensino Fundamental e Resolução nº 03/98 e Parecer nº 15/98 - CEB/CNE para o Ensino Médio e com as Deliberações do Conselho Estadual de Educação.

5.18.8 Formas de Atendimento

A educação neste Estabelecimento Escolar é de forma presencial, com as seguintes ofertas:

I. organização coletiva e individual para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, em todas as disciplinas, sendo priorizadas, no mínimo, 70% (setenta por cento) das vagas para matrícula na organização coletiva e até 30% (trinta por cento) para matrícula na organização individual, sendo respeitado o perfil do aluno para matrícula;

5.18.9 Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio

No Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio considerar-se-á, a oferta de 100% da carga horária total estabelecida.

5.18.10 Matrícula

Para a matrícula no Estabelecimento Escolar de Educação de Jovens e Adultos:

- A idade para ingresso respeitará a legislação vigente;
- Será respeitada instrução própria de matrícula expedida pela mantenedora;
- O aluno do Ensino Fundamental – Fase II e do Ensino Médio, poderá matricular-se de uma a quatro disciplinas simultaneamente;
- No Ensino Fundamental – Fase II, a disciplina de Ensino Religioso é de matrícula facultativa para o aluno;

- No Ensino Médio, a disciplina de Língua Espanhola é de matrícula facultativa para o aluno e entrará no cômputo das quatro disciplinas que podem ser cursadas concomitante;
- Poderão ser aproveitadas integralmente disciplinas concluídas com êxito por meio de cursos organizados por disciplina, por exames supletivos, série(s) e de período(s) / etapa(s) / semestre(s) equivalente(s) à conclusão de série(s) do ensino regular, mediante apresentação de comprovante de conclusão, conforme regulamentado no Regimento Escolar;
- Os alunos que não participaram do processo de escolarização formal/escolar; bem como o aluno desistente do processo de escolarização formal/escolar, em anos letivos anteriores, poderão ter seus conhecimentos aferidos por processo de classificação, definidos no Regimento Escolar;
- Será considerado desistente, na disciplina, o aluno que se ausentar por mais de 02 (dois) meses consecutivos, devendo a escola, no seu retorno, reativar sua matrícula para dar continuidade aos seus estudos, aproveitando a carga horária cursada e os registros de notas obtidos, desde que o prazo de desistência não ultrapasse 02 (dois) anos, a partir da data da matrícula inicial;
- O aluno desistente, por mais de dois anos, a partir da data de matrícula inicial na disciplina, no seu retorno, deverá fazer rematrícula na disciplina, podendo participar do processo de reclassificação.
- Aluno desistente da disciplina de Língua Espanhola, por mais de 02 (dois) meses consecutivos ou por mais de dois anos, a contar da data da matrícula inicial, no seu retorno, deverá reiniciar a disciplina sem aproveitamento da carga horária cursada e os registros de notas obtidos, caso opte novamente por cursar essa disciplina.

No ato da matrícula, conforme instrução própria da mantenedora, o aluno será orientado por equipe de professor-pedagogo sobre: a organização dos cursos, o funcionamento do estabelecimento: horários, calendário, regimento escolar, a duração e a carga horária das disciplinas.

O aluno será orientado pelos professores das diferentes disciplinas, que os receberá individualmente ou em grupos agendados, efetuando as orientações metodológicas, bem como as devidas explicações sobre os seguintes itens que compõem o Guia de Estudos:

- A organização dos cursos;
- O funcionamento do estabelecimento: horários, calendário, regimento escolar;

- A dinâmica de atendimento ao aluno;
- A duração e a carga horária das disciplinas;
- Os conteúdos e os encaminhamentos metodológicos;
- O material de apoio didático;
- As sugestões bibliográficas para consulta;
- A avaliação;
- Outras informações necessárias.

5.18.11 Material Didático

O material didático, indicado pela mantenedora, constitui-se como um dos recursos de apoio pedagógico do Estabelecimento Escolar da Rede Pública do Estado do Estado de São Paulo e Educação de Jovens e Adultos.

5.18.12 Avaliação

- a avaliação será diagnóstica, contínua, sistemática, abrangente, permanente;
- as avaliações utilizarão técnicas e instrumentos diversificados, sempre com finalidade educativa;
- para fins de promoção ou certificação, serão registradas 02 (duas) a 06 (seis) notas por disciplina, que corresponderão às provas individuais escritas e também a outros instrumentos avaliativos adotados, durante o processo de ensino, a que, obrigatoriamente, o aluno se submeterá na presença do professor, conforme descrito no regimento escolar;
- a avaliação será realizada no processo de ensino e aprendizagem, sendo os resultados expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero);
- para fins de promoção ou certificação, a nota mínima exigida é 6,0 (seis vírgula zero), em cada disciplina, de acordo com a Resolução n.º 3794/04 – SEED e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária de cada disciplina na organização coletiva e 100% (cem por cento) na organização individual;
- o aluno deverá atingir, pelo menos a nota 6,0 (seis vírgula zero) em cada registro da avaliação processual. Caso contrário, terá direito à recuperação de estudos. Para os

demais, a recuperação será ofertada como acréscimo ao processo de apropriação dos conhecimentos;

- a média final, de cada disciplina, corresponderá à média aritmética das avaliações processuais, devendo os mesmos atingir pelo menos a nota 6,0 (seis vírgula zero);
- os resultados das avaliações dos alunos deverão ser registrados em documentos próprios, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e autenticidade da vida escolar do aluno;
- o aluno portador de necessidades educativas especiais, será avaliado não por seus limites, mas pelos conteúdos que será capaz de desenvolver;
- para fins de certificação e acréscimo da carga horária da disciplina de Língua Espanhola, o aluno deverá atingir a média mínima de 6,0 (seis vírgula zero) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária da disciplina;
- no Ensino Fundamental – Fase II, a disciplina de Ensino Religioso será avaliada no processo de ensino e aprendizagem, não tendo registro de notas na documentação escolar, por não ser objeto de retenção;
- para fins de acréscimo da carga horária da disciplina de Ensino Religioso, na documentação escolar, o aluno deverá ter frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária da disciplina.

5.18.13 Recuperação de Estudos

A oferta da recuperação de estudos significa encarar o erro como hipótese de construção do conhecimento, de aceitá-lo como parte integrante da aprendizagem, possibilitando a reorientação dos estudos. Ela se dará concomitantemente ao processo ensino-aprendizagem, considerando a apropriação dos conhecimentos básicos, sendo direito de todos os alunos, independentemente do nível de apropriação dos mesmos.

A recuperação será também individualizada, organizada com atividades significativas, com indicação de roteiro de estudos, entrevista para melhor diagnosticar o nível de aprendizagem de cada aluno.

Assim, principalmente para os alunos que não se apropriarem dos conteúdos básicos, será oportunizada a recuperação de estudos por meio de exposição dialogada dos conteúdos, de novas atividades significativas e de novos instrumentos de avaliação, conforme o descrito no Regimento Escolar.

5.18.14 Aproveitamento de Estudos, Classificação e Reclassificação

Os procedimentos de aproveitamento de estudos, classificação e reclassificação estão regulamentados no Regimento Escolar e atenderão o disposto na legislação vigente.

5.18.15 Área de Atuação

As ações desenvolvidas pelo Estabelecimento Escolar Estadual que oferta a Educação de Jovens e Adultos limitam-se à jurisdição do Estado de São Paulo, do Núcleo Regional de Educação, podendo estabelecer ações pedagógicas descentralizadas, desde que autorizadas pela mantenedora.

6 DISCIPLINA DE FÍSICA

Para contextualização da proposta, apesar de trabalhar no CEEJA com as disciplinas da área de Ciências da Natureza, foi utilizada a disciplina de Física do Ensino Médio, devido a minha formação em Licenciatura em Física, bem como minha experiência profissional.

6.1 Apresentação da Disciplina

Os princípios que norteiam a proposta da elaboração do currículo da disciplina de Física para a educação de Jovens e Adultos – EJA, baseiam-se na Fundamentação Teórico-Metodológica, contida na parte da “Introdução” das “Orientações Curriculares de Física – Texto Preliminar – Ensino Médio”, da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

Os processos de ensino-aprendizagem em Física têm sido objeto de pesquisas por aqueles que se interessam ou se identificam com esse tema. Parece haver certo consenso que:

[...] a preocupação central tem estado na identificação do estudante com o objeto de estudo. Em outras palavras, a questão emergente na investigação dos pesquisadores está relacionada à busca por um real significado para o estudo dessa Ciência na educação básica – ensino médio. (ROSA & ROSA, 2005, p. 2)

Os livros didáticos, de uma maneira geral, apresentam um discurso que mostra uma preocupação com a Física como uma ciência que permite compreender uma imensidade de fenômenos físicos naturais, que seriam indispensáveis para a formação profissional ou como subsídio para a preparação para o vestibular e a compreensão e interpretação do mundo pelos sujeitos-educandos. No entanto, neles a ênfase recai nos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos e conceituais, privilegiando a resolução de “Problemas de Física” que, quase sempre, se traduzem em exercícios matemáticos com respostas prontas. Esse discurso tem norteado o trabalho de muitos professores e, mais que isso, as estruturas curriculares por eles organizadas.

Não é leviano afirmar que as estruturas curriculares se valem dos livros didáticos para se organizarem. A opção de tal e tal livro didático determinará, a princípio, a constituição das disciplinas que assumem seu espaço curricular, demarcado pelo tempo (número de aulas) e profundidade. Mesmo que o discurso do professor seja amplo, abrangente e propicie

contextualizações, em geral, ele fará uso de exercícios e problemas do livro didático e sua avaliação terá como base a literatura disciplinar do livro adotado. É importante lembrar que os livros didáticos dirigidos ao Ensino Médio refletem o mesmo enfoque disciplinar presente no meio universitário, levando os professores a consolidarem, na sua prática pedagógica, o estilo reprodutivista e disciplinar adquirido em sua formação. [...] O peso de uma tradição disciplinar, historicamente constituída, se impõe fortemente aos currículos dos cursos universitários, entre outros motivos, pela sua proximidade (mesmo que virtual) com as comunidades de produtores de conhecimento. (PIETROCOLA; ALVES; PINHEIRO, s/d, p.6-7)

Nessa perspectiva:

[...] via de regra, os conteúdos acabam por ser desenvolvidos como se estabelecessem relações com eles mesmos, sendo desconsideradas as diversas relações com outros tópicos da própria Física e de outros campos de conhecimento. (GARCIA; ROCHA; COSTA, 2001, p.138)

Essa concepção faz com que o ensino de Física se transforme num ensino livresco, descontextualizado em sua história, não permitindo a compreensão de que a ciência é uma construção humana, com todas as implicações que isso possa ter, inclusive os erros e acertos decorrentes das atividades humanas, levando o estudante

[...] a ter uma ideia distorcida do que é a Física e quase sempre ao desinteresse pela matéria. Os estudantes devem ser levados a perceber que os modelos dos quais os pesquisadores lançam mão para descrever a natureza são aproximações válidas em determinados contextos, mas que não constituem uma verdade absoluta. Muitas vezes ideias como as de partícula, gás ideal, queda livre, potencial elétrico e muitas outras são apresentadas sem nenhuma referência à realidade que representam, levando o estudante a julgá-los sem utilidade prática. Outras vezes modelo como o de um raio luminoso, de átomo, de campo, de onda eletromagnética, etc, são apresentados como se fossem entes reais. (ALVARES, 1991, p.42)

Assim, a Física deixa de ser mais um instrumento para a compreensão do mundo, não permitindo ao aluno o acesso à compreensão conceitual e ao formalismo próprio deste campo de conhecimentos, essencial para o desenvolvimento de uma cultura em ciência, tendo em vista que:

[...] um número elevado dos estudantes brasileiros, ou, não tem acesso aos estudos superiores ou, segue cursos para os quais a Física não tem caráter propedêutico. (ALVARES, 1991, p.25)

Além disso, apesar do incentivo que deve ser dado à carreira universitária, esta deveria ser mais uma possibilidade e não o objetivo principal do ensino desta disciplina no nível médio.

Também parece haver um consenso entre os professores em torno da ideia de que a Física é uma ciência experimental. No entanto, apesar de enfatizarem esse caráter experimental da matéria e a importância dessa consideração no sentido de contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos físicos, é comum

[...] adotarem textos que, além de não apresentarem uma só sugestão de experimento a ser realizado pelo professor ou pelos seus alunos, tratam os assuntos sem nenhuma preocupação com seu desenvolvimento experimental. Ou, outros, que se dizem preocupados com o curso voltado para a compreensão dos conceitos, escolherem textos que tratam matematicamente os tópicos abordados, sem trabalharem aspectos cognitivos da aprendizagem. (ALVARES, 1991, p.25)

Deriva-se daí que a Ciência não é neutra visto que o cientista faz parte de um contexto social, econômico e cultural, influenciando e sendo influenciado por esse contexto, fato que não pode ser ocultado de nossos estudantes. Isso significa mostrar que a ciência não está pronta nem acabada e não é absoluta, mas, revelar aos nossos estudantes:

[...] como é penoso, lento, sinuoso e, por vezes, violento, o processo de evolução das idéias científicas. (PONCZEK, 2002, p. 22)

Se o conhecimento físico é ou foi produzido pelos sujeitos sociais que vivem ou que viveram num determinado contexto histórico, então, ele faz parte da cultura social humana, e, portanto, é um direito dos estudantes conhecê-lo.

Além disso, se queremos contribuir para a formação de sujeitos que sejam capazes de refletir e influenciar de forma consciente nas tomadas de decisões, não podemos deixá-los alheios às questões relativas à Ciência e à tecnologia. Por isso é importante buscarmos o entendimento das possíveis relações entre o desenvolvimento da Ciência e da tecnologia e as diversas transformações culturais, sociais e econômicas na humanidade decorrentes deste desenvolvimento que, em muitos aspectos, depende de uma percepção histórica de como estas relações foram sendo estabelecidas ao longo do tempo.

Mas, considerando que também as tecnologias são historicamente construídas e entendendo que

[...] tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação. [...] No entanto, a tecnologia não é propriedade neutra ligada à eficiência produtivista, e não determina a sociedade, da mesma forma que esta não escreve o curso da transformação tecnológica. Ao contrário, as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciados por eles. (OLIVEIRA, 2007, p.101-102)

Considerando ainda que, como nos ensina Paulo Freire, ensinar exige respeito aos sabores dos educandos, o processo de ensino-aprendizagem em Física deve partir do conhecimento prévio dos alunos respeitando seu contexto social e suas concepções espontâneas a respeito de ciência.

Em primeiro lugar, de acordo com Moreira (s/d, p.2), devemos abandonar o papel de ser apenas transmissores de conhecimento e passarmos a ver, de fato, os sujeitos como elaboradores do saber físico, mas que precisam do professor como mediador. O autor parte do pressuposto que o objetivo do ensino é compartilhar, professor e aluno, significados e promover a aprendizagem significativa. Mas, isso acontecerá somente quando o educando internalizar esses significados por interação como conhecimento prévio do aluno e, simultaneamente, derem significados adicionais, diferenciarem, integrarem, modificarem e enriquecerem o conhecimento já existente.

Em segundo, é preciso considerar que os sujeitos constroem suas ideias, sua visão do mundo tendo em vista os objetos a que têm acesso nas suas experiências diárias e nas suas relações afetivas. Segundo Novak, citado por Moreira (1999), os seres humanos fazem três coisas: pensam, sentem e atuam (fazem). Ou seja, ao se pensar uma metodologia de ensino para a Física é preciso ter em vista o que os estudantes já conhecem.

O educando será apresentado a princípios, concepções, linguagem, entre outros elementos utilizados pela Física, em que o discurso do professor deve permitir que ele perceba as diferenças entre a sua forma e a forma utilizada pela ciência para explicar um determinado fenômeno. Esse processo contribuirá para que o educando reformule as suas ideias tendo em vista a concepção científica. Assim, espera-se que esteja reelaborando seus conceitos, mas não necessariamente, que abandone suas ideias espontâneas. Ou seja, seus conceitos serão mais elaborados ou menos elaborados, ou mais próximos do científico, quanto maior for a necessidade ou interesse deste sujeito em utilizar esses conhecimentos no contexto da comunidade científica.

Entendemos, então, que a Física deve educar para a cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de um sujeito crítico:

[...] capaz de compreender o papel da ciência no desenvolvimento da tecnologia. [...] capaz de compreender a cultura científica e tecnológica de seu tempo. (CHAVES & SHELLARD, 2005, p.233)

Cabe colocar aqui que a cidadania da qual estamos falando não é a cidadania para o consumo, não é a cidadania construída através de intervenções externas, doações da burguesia e do Estado moderno, mas, a cidadania que se constrói no interior da prática social e política de classes. Estamos entendendo que:

[...] nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. [...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2001, p.31)

Por isso entendemos que a contribuição da Física para o Ensino Médio é a contribuição para a formação dos sujeitos através das

[...] lutas pela escola e pelo saber, tão legítimos e urgentes [...]. Por este caminho nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação [...] a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição. (ARROYO, 1995, p.79)

6.2 Conteúdos Estruturantes/Básicos da Disciplina

6.2.1 Conteúdos Estruturantes:

Os conteúdos estruturantes levam em conta o efetivo objeto de estudo da Física, baseados nos pressupostos teóricos apresentados.

Fundamentando-se na História da Física e também no entendimento de que o Ensino Médio deve estar voltado à formação de sujeitos, cuja cultura agregue a visão da natureza, das

produções e das relações humanas, fixou-se os três conteúdos estruturantes estudados no Ensino Médio: Movimento, Termodinâmica e Eletromagnetismo.

Em cada conteúdo estruturante estão presentes idéias, conceitos e definições, princípios, leis e modelos físicos, que o constituem como uma teoria. Desses estruturantes derivam os conteúdos que comporão as propostas pedagógicas curriculares das escolas.

Os conteúdos específicos relativos a Movimento, Termodinâmica e Eletromagnetismo podem ser aprofundados e contextualizados em relações interdisciplinares sob uma abordagem que contemple os avanços e as perspectivas da Física nos últimos anos, o que contribui para a apresentação de uma ciência em construção.

Os conteúdos estruturantes podem apresentar uma relação de interdependência, o que faz com que, em alguns momentos, o trabalho pedagógico com um determinado conteúdo básico ou específico, envolva referências teóricas de mais de um estruturante.

Em outros casos, um conteúdo básico ou específico é objeto de estudo dos três conteúdos estruturantes. É o caso do princípio da conservação de energia que, embora desenvolvido na Termodinâmica, está presente também no estudo de Movimento e de Eletromagnetismo.

Ao professor caberá, a partir da proposta pedagógica e da matriz curricular da sua escola, selecionar os conteúdos específicos que comporão seus planos de trabalho docente, nas séries do Ensino Médio. O professor deve considerar a realidade socioeconômica e cultural da região onde se situa a escola para contextualizar os conteúdos e permitir aos estudantes ampliar as construções de significados no acesso ao conhecimento científico.

Movimento: devem ser trabalhadas ideias de conservação de momentum e energia, que pressupõem o estudo de simetrias e leis e conservação, principalmente a Lei de Conservação da Energia, considerada uma das mais importantes leis da Física. Outro importante conceito a ser trabalhado é o de força, definido a partir da variação temporal da quantidade de movimento, que constitui a segunda lei de Newton. A variação da quantidade de movimento conduz a ideia de impulso, um importante conceito da teoria newtoniana.

Termodinâmica: os estudos partem das Leis da Termodinâmica, em que aparecem conceitos como temperatura, calor (energia em trânsito) e as primeiras formulações da conservação de energia, sobretudo os trabalhos de Mayer, Helmholtz, Maxwell e Gibbs. A Primeira lei da Termodinâmica permite identificar sistemas termodinâmicos postos a realizar trabalho. Os conceitos de calor e trabalho, hoje, são entendidos como processos e transferência/transformação de energia. O estudo da Segunda lei da Termodinâmica é importante para a compreensão das máquinas térmicas, conduzindo ao conceito de entropia. O conceito de

entropia fortalece as hipóteses da Terceira lei da termodinâmica, e contribui para as idéias da quantização da energia e consideração de que as moléculas dos sistemas em estudo são numerosas e os valores médios de suas propriedades podem ser calculados, mesmo sem nenhuma informação sobre suas moléculas específicas.

Eletrromagnetismo: através do estudo do eletromagnetismo é possível compreender carga elétrica. A variação da quantidade de carga no tempo leva a ideia de corrente elétrica e a variação da corrente no tempo produz campo magnético, o que leva as equações de Maxwell. Na abordagem da Física Moderna, é importante o trabalho com o efeito fotoelétrico e a compreensão que a descoberta dos quanta de luz deu início à mecânica quântica e à imutabilidade da velocidade da luz, como um dos princípios da relatividade.

Essas abordagens contribuem para a compreensão da Física como algo em construção, cujo conhecimento atual é a cultura científica e tecnológica este tempo em suas relações com as outras produções humanas.

6.2.2 Conteúdos Básicos

Os conteúdos básicos englobam conhecimentos fundamentais, que não podem ser suprimidos nem reduzidos, podendo o professor acrescentar outros conteúdos, enriquecendo o trabalho de sua disciplina. Os conhecimentos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, tendo abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Havendo necessidade, serão desdobrados em conteúdos específicos, considerando o aprofundamento para cada série e nível de ensino.

O plano de trabalho docente é o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

6.3 Conteúdo Estruturante – Movimento

6.3.1 Conteúdos Básicos:

momentum e inércia; conservação da quantidade de movimento; variação da quantidade de movimento (impulso); 2ª lei de Newton; 3ª lei de Newton e condições de equilíbrio.

Abordagem teórico-metodológica: esses conteúdos serão abordados considerando-se: o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana. A Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência. O reconhecimento da Física como um campo teórico, considerando-se os conceitos fundamentais que dão sustentação à teoria dos movimentos. É fundamental o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes na teoria. As relações da Física com a Física e com outros campos do conhecimento. Que a ciência dos movimentos não se esgota em Newton e seus sucessores. Textos de divulgação científica literários, etc.

6.3.2 Avaliação I

Espera-se que o estudante:

- a) Formule uma visão geral da Física, presente no final do século XIX e compreenda a visão de mundo dela decorrente.
- b) Compreenda a limitação do modelo clássico no estudo dos movimentos de partículas subatômicas, a qual exige outros modelos físicos e outros princípios.
- c) Compreenda o conceito de massa (nas translações), entendendo-a como uma resistência à variação do movimento.
- d) Compreenda o conceito de momento de inércia (nas rotações), relacionando este conceito à massa do objeto e à distribuição dessa massa em relação ao eixo de rotação.
- e) Entenda as medidas das grandezas como dependentes do referencial e de natureza vetorial.
- f) Perceba que os movimentos acontecem sempre uns acoplados aos outros, tanto os translacionais como os rotacionais.
- g) Perceba a influência da dimensão de um corpo no seu comportamento perante a aplicação de uma força em pontos diferentes deste corpo.
- h) Reconheça e represente as forças de ação e reação nas mais diferentes situações.

Energia e o Princípio da Conservação da energia.

Abordagem teórico-metodológica: esses conteúdos deverão considerar: o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana. A Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência. O campo teórico a Física no qual a energia tem um lugar fundamental, pois se entende que para ensinar uma teoria científica é necessário

o domínio e utilização de linguagem própria da ciência, indispensável e inseparável do pensar ciência. As relações da Física com a Física e com os outros campos de conhecimento. Textos de divulgação científica, literários, etc. o cotidiano, o contexto social, as concepções dos estudantes e a história da evolução dos conceitos e ideias em Física, como possíveis pontos de partida para problematizações.

6.3.3 Avaliação II

Espera-se que o estudante:

a) Perceba a ideia de conservação de energia como uma construção humana, originalmente concebida no contexto da Termodinâmica e, a amplitude do Princípio da Conservação da Energia, aplicado a todos os campos de estudo da Física, bem como outros campos externos à Física.

b) Conceba a energia como uma grandeza Física que pode se manifestar de diversas formas e, no caso da energia mecânica, em energias cinética, potencial elástica e potencial gravitacional.

c) Perceba o trabalho como uma grandeza física relacionada à transformação/variação de energia.

d) Compreenda a potência como uma medida de eficiência de um sistema físico. Gravitação.

Abordagem teórico-metodológica: os conteúdos básicos devem considerar: o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana; a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência; as relações da Física com a Física e com os outros campos de conhecimento; o cotidiano, as concepções dos estudantes e a história da evolução dos conceitos e idéias em Física como possíveis pontos de partida para problematizações; textos de divulgação científica, literários, etc.; o modelo científico presente na gravitação newtoniana a contemporaneidade da gravitação através da Teoria da Relatividade Geral.

6.3.4 Avaliação III

Avaliação: Espera-se que o estudante:

- a) Compreenda a lei da Gravitação Universal como uma construção científica importante, pois unificou a compreensão dos fenômenos celestes e terrestres.
- b) Associe a gravitação com as leis de Kepler.
- c) Identifique a massa gravitacional, diferenciando-a da massa inercial, do ponto de vista clássico.

6.4 Conteúdo Estruturante: Termodinâmica

6.4.1 Conteúdos Básicos:

Leis da Termodinâmica: lei Zero da Termodinâmica, Primeira lei da Termodinâmica e Segunda lei da Termodinâmica.

Abordagem teórico-metodológica: os conteúdos básicos devem considerar: o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana; as relações da Física com a Física e com os outros campos de conhecimento; a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência; o reconhecimento da Física como um campo teórico, sendo necessário o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes na teoria e sua linguagem científica; utilização de experimentação para formulação e discussão de conceitos e ideias, bem como textos de divulgação científicas e literárias.

6.4.2 Avaliação

Tem-se como expectativa que o estudante compreenda o quadro teórico da Termodinâmica, composto por ideias expressas nas suas leis e em seus conceitos fundamentais: temperatura, calor e entropia; assim, espera-se que ele:

- a) Compreenda a Teoria Cinética dos Gases como um modelo construído e válido para o contexto dos sistemas gasosos com comportamento definido como ideal e fundamental para o desenvolvimento das ideias na Termodinâmica.
- b) Formule o conceito de pressão e de um fluido seja ele um líquido ou um gás, e extrapole o conceito a outras aplicações físicas.
- c) Entenda o conceito de temperatura como um modelo baseado nas propriedades de um material, não uma medida, de fato, do grau de agitação molecular em um sistema.

- d) Diferencie e conceitue calor e temperatura, entendendo o calor como uma das formas de energia, o que é fundamental para a compreensão do quadro teórico da Termodinâmica.
- e) Compreenda a 1ª lei como a manifestação do Princípio de Conservação de Energia, bem como a sua construção no contexto da Termodinâmica e a sua importância para a revolução industrial a partir do entendimento do calor como uma forma de energia.
- f) Associe a 1ª lei a ideia de produzir trabalho a partir de um fluxo de calor.
- g) Compreenda os conceitos de capacidade calorífica e calor específico como propriedade de um material identificável no processo de transferência de calor.
- h) Identifique dois processos físicos: os reversíveis e os irreversíveis, que vem acompanhado de uma degradação de energia enunciada pela segunda lei.
- i) Compreenda a entropia, uma grandeza que pode variar em processo espontâneo e artificial como uma medida de desordem e probabilidade.

6.5 Conteúdo Estruturante: Eletromagnetismo

6.5.1 Conteúdos Básicos

Carga, corrente elétrica, campo e ondas eletromagnéticas; Força eletromagnética; Equação de Maxwell: Lei de Gauss para eletrostática (Lei de Coulomb, Lei de Ampère, Lei de Gauss magnética, Lei de Faraday) e a natureza da luz e suas propriedades.

Abordagem teórico-metodológica: os conteúdos básicos devem considerar: o contexto histórico-social, discutindo a construção científica como um produto da cultura humana; as relações da Física com a Física e com os outros campos de conhecimento; a Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência; o reconhecimento da Física como um campo teórico com conceitos fundamentais que dão sustentação ao eletromagnetismo, bem como o domínio das ideias, das leis, dos conceitos e definições presentes a teoria e sua linguagem científica; que o estudo de ondulatória deve se iniciar pelas ondas mecânica, pois são mais “visíveis” ou perceptíveis no cotidiano. No entanto as ondas eletromagnéticas, entre elas a luz visível, também estão presentes no cotidiano, porém o modelo matemático para as ondas não encontram uma correspondência direta com os fenômenos, sendo ótimo para mostrar a diferença entre modelo e fenômeno e diferenciando real do abstrato. O contexto social dos estudantes, suas concepções, seu cotidiano, possíveis pontos de partida para problematização.

6.5.2 Avaliação

Espera-se que o estudante:

- a) Compreenda a teoria eletromagnética, suas ideias, definições, leis e conceitos que a fundamentam.
- b) Compreenda a carga elétrica como um conceito central no eletromagnetismo.
- c) Compreenda que a carga tanto cria quanto sente o campo de outra carga, mas o campo de uma carga não se altera na presença de outra carga. Assim a ideia de campo deve ser entendida como um ente que é inseparável da carga.
- d) Compreenda as leis de Maxwell como leis que fornecem a base para a explicação dos fenômenos eletromagnéticos.
- e) Entenda o campo como uma entidade física dotado de energia.
- f) Associe a carga elétrica elementar à quantização da carga elétrica.
- g) Conheça as propriedades elétricas dos materiais, como a resistividade e condutividade.
- h) Compreenda a força magnética como o resultado da ação do campo magnético sobre a corrente elétrica.
- i) Entenda o funcionamento de um circuito elétrico, identificando os seus elementos constituintes.
- j) Compreenda a potência elétrica como uma medida de eficiência de um sistema elétrico.
- k) Entenda o propósito do estudo da luz no contexto do eletromagnetismo. Conceba a luz como parte da radiação eletromagnética, localizada entre as radiações de alta e baixa energia, que manifesta dois comportamentos: ondulatório e o da partícula, dependendo do tipo de interação com a matéria.
- l) Entenda o processo de desvio da luz, a refração que pode ocorrer tanto com a mudança do meio quanto com a alteração da densidade do meio, além do processo de reflexão, no qual a luz é desviada sem mudança de meio.
- m) Entenda os fenômenos luminosos, como os da reflexão total, reflexão difusa, dispersão e absorção da luz, dentre outros importantes para a compreensão de fenômenos cotidianos que ocorrem simultaneamente na natureza, porém, as vezes, um ou outro se sobressai.

n) Associe fenômenos cotidianos relacionados à luz como, por exemplo: a formação do arco-íris, a percepção das cores, a cor do céu dentre outros, aos fenômenos luminosos estudados.

o) Compreenda a luz como energia quantizada que, ao interagir com a matéria apresenta alguns comportamentos que são típicos de partículas (por exemplo, o efeito fotoelétrico), e outros de ondas (por exemplo, a interferência luminosa), ou seja, entenda a luz a partir do comportamento dual.

p) Extrapole o conhecimento da dualidade onda-partícula à matéria, como por exemplo, ao elétron.

6.6 Metodologia da Disciplina

O aprendizado tem o seu ponto de partida no universo vivencial comum entre os educandos e o educador, que investiga ativamente o meio natural ou social real, ou que faz uso do conhecimento prático de especialistas e outros profissionais, desenvolve com vantagem o aprendizado significativo, criando condições para um diálogo efetivo, de caráter interdisciplinar, em oposição ao discurso abstrato do saber. Além disso, aproxima a escola do mundo real, entrando em contato com a realidade natural, social, cultural e produtiva.

Para o aprendizado científico, a experimentação, seja ela de demonstração e equipamentos do cotidiano do educando e até mesmo o laboratorial, é distinta daquela conduzida para a descoberta científica e é particularmente importante quando permite ao educando diferentes formas de percepção qualitativa e quantitativa, de manuseio, observação, confronto, dúvida e de construção conceitual.

É importante que o processo de ensino-aprendizagem, em Física, parta do conhecimento prévio dos educandos, onde se incluem as concepções alternativas ou concepções espontâneas que o educando adquire no seu cotidiano através da interação com os diversos objetos no seu espaço de vivência, sobre as quais a ciência tem um conceito científico que envolve um saber socialmente construído e sistematizado, o qual necessita de metodologias específicas para ser transmitido no ambiente escolar.

Deve-se iniciar o estudo sempre pelos aspectos qualitativos e só então introduzir tratamento quantitativo. Esse deve ser feito de tal maneira que os educandos percebam as relações quantitativas sem a necessidade de utilização de algoritmos. Pode ser usada uma grande variedade de linguagens e recursos, de meios e de formas de expressão, a exemplo dos mais tradicionais, os textos e as aulas expositivas em sala de aula.

A ciência surge na tentativa humana de decifrar o universo físico, determinado pela necessidade humana de resolver problemas práticos e necessidades materiais em determinada época, logo é histórica, constituindo-se em visão do mundo.

O fazer ciência está, em geral, associado a dois tipos de trabalhos, um teórico e um experimental. Em ambos o objetivo é estabelecer um “modelo” de representação da natureza ou de fenômeno. No teórico, são levantadas várias hipóteses, acompanhadas de um formalismo matemático, cujo conjunto de equações deve permitir que se façam previsões, podendo, às vezes, receber o apoio de experimentos, onde se confronta o dado coletado com os previstos pela teoria.

Um texto apresenta concepções filosóficas, visões do mundo, e deve-se estimular o educando além de ler as palavras, aprender, avaliar e mesmo se contrapor ao que lê. Cabe ao educador problematizar o texto e oferecer novas informações que caminhem para a compreensão do conceito pretendido. A aula expositiva é só um dos muitos meios e deve ser o momento do diálogo, do exercício, da criatividade do trabalho coletivo de elaboração do conhecimento. Através dessa técnica podemos fornecer informações preparatórias para um debate, jogo ou outra atividade em classe, análise e interpretação de dados coletados nos estudos do meio.

A Física deve contribuir para a formação dos sujeitos, porém através de conteúdos que deem conta do entendimento do objeto de estudo da Física, ou seja, a compreensão do universo, a sua evolução, suas transformações e as interações que nele se apresentam.

O aprendizado deve ser conduzido de forma a estimular a efetiva participação e responsabilidade social dos educandos, discutindo possíveis ações na realidade em que vive desde a difusão de conhecimento a intervenções significativas no bairro ou localidade de forma a que os educandos sintam-se de fato detentores de um saber significativo.

Para que o educador vá além do limite de informação atingindo a fronteira da formação é preciso uma mediação que não é aleatória, mas pelo conhecimento físico, num processo organizado e sistematizado pelo educador. O objetivo é que educador e educandos, em conjunto, compartilhem significados na busca da aprendizagem que acontece quando novas informações interagem com o conhecimento prévio do sujeito e, simultaneamente, adicionam, diferenciam, integram, modificam e enriquecem o conhecimento já existente, podendo inclusive substituí-lo.

Para Tavares (2004), a partir do conhecimento físico, o estudante deve ser capaz de perceber e aprender, em outras circunstâncias semelhantes às trabalhadas em aula, para transformar a nova informação em conhecimento. Então, qualquer que seja a metodologia, o

professor deve buscar uma avaliação cujo sentido seja verificar a apropriação do respectivo conteúdo, para posteriores intervenções ou mudança de postura metodológica.

Para que o ensino de Física possa atingir de maneira mais ampla o educando, possibilitando maior chance de aprendizado, vários recursos didáticos e tecnológicos são utilizados durante o período de ensino da disciplina.

6.7 O Papel dos Livros Didáticos no Ensino de Física

De uma maneira geral, os livros didáticos dirigidos ao Ensino Médio, apresentam a Física como uma ciência que permite compreender uma imensidade de fenômenos naturais, indispensável para a formação profissional, a preparação para o vestibular, a compreensão e interpretação do mundo pelos sujeitos.

Nesses livros, enfatizam-se aspectos quantitativos em detrimento dos conceitos, privilegiando a resolução de “problemas de física” que se traduzem em aplicações de fórmulas matemáticas. Isso porque esses livros reproduzem os livros utilizados nos cursos de graduação, responsáveis pela formação inicial da maioria dos docentes de Física. Essa prática pedagógica mistifica a ciência ao mostrar os modelos científicos – elaborações da mente humana válidas para alguns contextos – como verdades incontestáveis e absolutas, resultantes de procedimentos experimentais.

[...] hoje, no início do século XXI, mais de cem anos de história se passaram desde a introdução da Física nas escolas no Brasil, mas sua abordagem continua fortemente identificada com aquela praticada há cem anos: ensino voltado para a transmissão de informações através de aulas expositivas utilizando metodologias voltadas para a resolução de exercícios algébricos. (ROSA & ROSA, 2005, p.06).

Assim como o computador, a televisão, a rede *web*, o livro didático também é uma importante ferramenta pedagógica a serviço do professor, mas a sua eficiência, como das outras ferramentas, está associada ao controle do trabalho pedagógico, responsabilidade do professor. O professor é quem deve saber quando e como utilizar o livro didático.

Por isso, defende-se a pesquisa como parte integrante do processo educativo, acreditando que apenas com o conhecimento advindo dela o professor pode posicionar-se autonomamente e ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem.

6.8 Os Modelos Científicos no Ensino de Física

Os modelos científicos são construções humanas que permitem interpretações a respeito de fenômenos resultantes das relações entre os elementos fundamentais que compõem a Natureza. O fazer ciência está, em geral, associado a dois tipos de trabalhos: um teórico e um experimental. Em ambos, o objetivo é estabelecer um modelo de representação da natureza ou de um fenômeno.

Na escola, o conhecimento científico pode e deve ser tratado por meio de modelos, visto que o conhecimento científico também é expresso através deles. Mas, ao abordá-los, além de conhecer os modelos, o professor precisa entender as ideias e argumentos que levaram a sua construção. Assim, o professor abordará os modelos científicos em suas possibilidades e limitações, de modo a extrapolar o senso comum e rejeitar o argumento de que para aprender Física o pré-requisito é saber Matemática.

Essa consideração é importante, pois, em muitas situações, os fenômenos físicos são ensinados a partir de fórmulas. Para que o estudante tenha uma compreensão do conhecimento físico trabalhado na escola, é preciso indicar-lhe que as fórmulas matemáticas representam modelos simplificados da equação produzida pela ciência. Esses modelos são elaborações humanas, criadas para entender determinado fenômeno ou evento físico, válidos para determinados contextos históricos. Portanto, é reducionista e insuficiente ensinar Física, tão somente, por meio de questões como: considere, suponha, resolva e calcule.

Mesmo em tecnologias sofisticadas para cálculos, como, por exemplo, da órbita da Lua, não se pode afirmar, na Física, que elas suscitem resultados exatos. Fazem-se necessárias aproximações, pois, na construção do modelo, divide-se o problema em duas partes: pequena e simples. A pequena pode ser desconsiderada ou seu efeito minimizado e a simples, apesar de complexa, pode ser resolvida.

O aluno, ao estudar gravitação sob o modelo de Newton, deve perceber, não apenas uma equação matemática, mas a síntese de uma concepção de espaço, matéria e movimento, resultado de um processo que iniciou nos primeiros estudos dos movimentos, movido pela necessidade ou pela curiosidade e chegou à sistematização realizada por Newton.

O professor pode e deve utilizar a resolução de problemas matemáticos no ensino da Física, mas essa resolução deve permitir que o estudante elabore hipóteses além das solicitadas pelo exercício e que extrapole a simples substituição de um valor para obter um valor numérico de grandeza. O estudante deve perceber nas fórmulas matemáticas uma teoria

física, permitindo um envolvimento maior com essas teorias e, por consequência, uma aprendizagem mais significativa.

6.9 O Uso da História no Ensino de Física

Existe hoje, uma proposta para que o professor agregue, ao planejamento de suas aulas, a História da Ciência, para contextualizar a produção do conhecimento em estudo.

Entende-se que uma abordagem histórica dos conteúdos se apresenta útil e rica porque auxilia os sujeitos a reconhecerem a ciência como construção humana, o que pode tornar o conteúdo científico mais interessante e compreensível, aproximando a ciência do estudante. (MATHEUS, 1995).

As considerações expostas a respeito da História da Ciência, ao serem incorporadas ao plano de trabalho docente, podem ajudar o estudante a compreender que a busca do conhecimento físico não foi e não é um caminho de direção única, tampouco linear, mas repleto de dúvidas, contradições, erros e acertos, motivados por interesses diversos.

6.10 O Papel da Experimentação no Ensino de Física

As atividades experimentais podem suscitar a compreensão de conceitos ou a percepção da relação de um conceito com alguma ideia anteriormente discutida.

É fundamental, que o professor compreenda o papel dos experimentos na ciência, no processo de construção do conhecimento científico. Essa compreensão determina a necessidade (ou não) das atividades experimentais nas aulas de física.

Um experimento deve ser planejado após uma análise teórica. A ideia ingênua de que devemos ir para o laboratório com a “mente vazia” ou que “os experimentos falam por si” é um velho mito científico (SILVA E MARTINS, 2003, p.57).

Ao adotar a experimentação e propor atividades experimentais, o professor, mais do que explicar um fenômeno físico, deve assumir uma postura questionadora de quem lança dúvidas para o aluno e permite que ele explicita suas ideias, as quais, por sua vez, serão problematizadas pelo professor.

A problematização de situações que envolvam um conteúdo físico possibilita aos estudantes levantarem hipóteses na tentativa de explicar as questões propostas pelo professor.

Cria-se, então, uma relação professor/ estudantes e dos estudantes entre si, e intensificam-se as possibilidades de debates e discussões aproximando os sujeitos e

facilitando a criação, a análise, a formulação de conceitos, o desenvolvimento de ideias e a escolha de diferentes caminhos para o encaminhamento das atividades. Privilegia-se o confronto entre as concepções prévias do estudante e a concepção científica, o que pode facilitar a formação de um conceito científico.

Podemos concluir com a afirmação de Michelson e Morley *apud* Pires (2011), que dizem que as atividades em espaço de laboratório não devem ter como meta a apresentação de uma ciência fechada, que está à espera de alguém que confirme suas verdades, mas que seja um ambiente de confrontação de hipóteses. Acredita-se que a experimentação pode ser mais um componente, não o único na implementação de uma proposta de ensino centrada no conhecimento.

6.11 Leituras Científicas e Ensino de Física

O uso de textos no ensino de Física deve passar, inicialmente, por uma escolha criteriosa no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, pois o aluno será o interlocutor nessa proposta de leitura. O texto deve ser visto como um instrumento de mediação entre aluno-aluno e aluno-professor, a fim de que surjam novas questões e discussões.

Um exemplo que podemos citar desse trabalho em sala de aula, é com textos de Galileu, que contribuem para o estudante compreender a essência galileana do movimento da queda dos corpos, uma oportunidade para compreender o papel da matemática como linguagem da física.

Existem ainda, muitos autores que produzem textos de divulgação científica em jornais, revistas, livros, e até mesmo na Internet, que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula e o trabalho com a leitura é fundamental, mas requer atenção. Os valores associados à ciência, vantagens e desvantagens, bem como a correção conceitual, devem estar presentes nos textos escolhidos pelo professor.

Outro fator importante na escolha dos textos a serem trabalhados é a realidade social e cultural onde a escola está inserida, sem esquecer que ela é, sobretudo, espaço de trabalho com o conhecimento e que também produz o conhecimento escolar.

Destacamos ainda que o texto não deve ser lido como se fosse um manual. Para isso, devem-se evitar perguntas com respostas diretas que não permitam uma reflexão em torno dos saberes nele divulgados. É importante que as questões propostas despertem o interesse do estudante.

6.12 As Tecnologias no Ensino de Física

Os aparatos tecnológicos estão presentes diariamente em nossas casas e no ambiente escolar, como retroprojetores, televisores, aparelhos de DVD, computador, entre outros. O uso dessas tecnologias deve ser planejado conforme a necessidade, de modo a permitir o acesso, a interação e, também, o controle das tecnologias e de seus efeitos.

Faz-se necessária uma reflexão crítica do docente quanto ao uso de um recurso tecnológico e a forma de incorporação à sua ação pedagógica, para que realmente esse recurso se torne um aliado no processo de aprendizagem, adequando-se ao conteúdo ministrado e à realidade escolar.

Os laboratórios de informática, com acesso à Internet, nas escolas, e os aparelhos de televisão com entrada USB para *pendrive*, abrem muitas perspectivas para o trabalho docente no ensino de Física.

A Internet se mostra uma excelente aliada ao ensino de Física, possuindo excelentes imagens para ensino de diversos conteúdos, além de sites que podem complementar e diversificar o assunto trabalhado em sala de aula. Cabe ao professor selecionar, escolher, enfim, tomar decisão sobre o que é relevante “didatizar”, estando sempre auxiliando o estudante nos acessos aos diversos sítios da web.

Os computadores podem ser utilizados para se fazer animações, representações dos movimentos. As simulações, que podem ser on-line, permitem uma interatividade entre os estudantes e a máquina e são modelos de situações reais apresentadas como realidade virtual.

Outra possibilidade é a utilização dos aplicativos, como o editor de texto e planilha eletrônica, que podem auxiliar na compreensão de algum conteúdo ou finalização de alguma atividade. No entanto, deve-se tomar o cuidado para não confundir uma aula de Física com uma aula de informática.

Sempre que um recurso tecnológico for utilizado, ele deve estar de acordo com o plano docente feito pelo professor. Esses recursos (computador, TV, filme, livro, etc) são instrumentos de auxílio e não substituem o professor.

6.13 Avaliação

O plano de trabalho utilizado pelo professor deve estar subsidiado nos fundamentos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares. Assim, é a teoria pedagógica que dará suporte para qualificar a avaliação como positiva ou negativa e os caminhos para intervenção.

Mas, para que se possa fazer uma avaliação coerente, é necessário um planejamento do que ensinar, ou seja, os conteúdos, para que ensinar (o que se espera do aluno ao final de cada unidade, de cada ano, e do Ensino Médio) e qual é o resultado esperado desse ensino (que sujeito pretende formar).

A avaliação deve levar em conta a apropriação dos conceitos, leis e teorias que compõem o quadro teórico da Física pelos estudantes. Isso pressupõe o acompanhamento constante do progresso do estudante quanto à compreensão dos aspectos históricos, filosóficos e culturais, da evolução das ideias em Física e da não-neutralidade da ciência.

A avaliação é um instrumento tanto para que o professor conheça seu aluno, antes do início dos trabalhos dos conteúdos escolares, quanto para o desenvolvimento das outras etapas do processo educativo.

A principal finalidade do processo de avaliação é o crescimento e formação do estudante, mesmo que o sistema de registro da sua vida escolar seja centrado em uma nota para sua aprovação. A LDB 9394/1996 ainda estabelece como incumbência dos estabelecimentos de ensino prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, e que os docentes devem estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento.

Assim, a avaliação pode ser utilizada como um instrumento para intervir no processo de aprendizagem do estudante, tendo em vista o índice de qualidade desejado. Para isso, o docente deve considerar os alunos em sua individualidade e diversidade, condição indispensável para uma prática pedagógica democrática e inclusiva, dando espaço para que o estudante se faça ouvir, permitindo uma relação dialógica com o aluno, sem preconceitos ou estereótipos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos, e que sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. Assim, a avaliação, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que a aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade e da sociedade como um todo.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para

compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada. No cotidiano das aulas isso significa que:

- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intervenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. A avaliação deverá ser diagnóstica e contínua com acompanhamento de seu processo, podendo ser utilizados como processos na avaliação;
- atividades de testes escritos, individuais ou em grupos, trabalhos em sala de aula ou extra-classe;
- atividades orais como debates e seminários, avaliando o conhecimento que o aluno adquiriu em determinado assunto, correlacionando-o com o seu cotidiano;
- investigação do desempenho do aluno na resolução de situações-problema;
- valorização do conhecimento que o aluno já possui dentro da disciplina;
- verificação da capacidade do aluno em perceber os acontecimentos diários nos quais ele se encontra inserido;
- os enunciados das atividades avaliativas devem ser claros e objetivos, pois uma resposta insatisfatória, em muitos casos, simplesmente revela que o estudante não entendeu o que lhe foi perguntado;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar para o conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, assegurando a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo. A recuperação será concomitante aos conteúdos,

retornando sempre que necessário os conteúdos não aprendidos. Os critérios utilizados para a recuperação serão os mesmos utilizados no processo de avaliação, como, atividades escritas individuais, trabalhos e debates em sala de aula ou extraclasse, capacidade do aluno resolver situações problema, verificando se houve algum progresso na aprendizagem por parte do aluno, enfatizando o assunto que ele demonstra maior dificuldade, visando dar o suporte necessário para que o mesmo tenha esclarecido todas as suas dúvidas. Em relação aos critérios de avaliação em Física, deve-se verificar;

- a compreensão dos conceitos físicos essenciais a cada unidade de ensino e aprendizagem planejada;
- a compreensão do conteúdo físico expressão em textos científicos;
- a compreensão de conceitos físicos presentes em textos não científicos;
- a capacidade de elaborar relatórios tendo como referência os conceitos, as leis e as teorias físicas sobre um experimento ou qualquer outro evento que envolva os conhecimentos da Física.

Podem ser utilizados diversos instrumentos de avaliação nesse processo, como testes escritos individuais e/ou coletivos, debates em sala de aula, trabalhos individuais ou em grupo em sala de aula ou extraclasse, resolução de situações problema criadas pelo professor ou pelos próprios alunos, entre outros.

A realização de um relatório individual pelo estudante, a partir de uma aula de experimentação, também é um exemplo de instrumento de avaliação, com questões abertas que permitam a exposição de suas ideias. Isso o levará a refletir sobre o fenômeno discutido nas questões. Assim, o professor terá subsídios para verificar a aprendizagem dos estudantes e, se for o caso, poderá interferir no processo pedagógico revendo seu planejamento.

Deve-se ressaltar também a atenção e tratamento individualizado que o professor deve assumir em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, planejando uma adaptação curricular para que esses alunos não tenham prejuízo em relação à classe, procurando conhecer o grau de necessidade, e, a partir daí, realizar adaptações na metodologia aplicada, utilizando instrumentos de avaliação que sirvam como parâmetro para o nível de aprendizado, adaptando testes escritos, orais, explanação oral do conteúdo, e outros instrumentos de acordo com a necessidade de cada educando, buscando conseguir o máximo aprendizado por parte desses alunos.

A seleção dos conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e

técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Destaca-se, por fim, que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos), assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos. Para tanto, a escolha de uma bibliografia atualizada se deve fazer presente para complementar este componente curricular, sugerida, a seguir, com o intuito de facilitar a pesquisa para a disciplina, uma vez que as obras sugeridas têm como base grande conhecimento técnico e específico da matéria abordada.

6.14 Bibliografia Sugerida (indicação de livros, em português, que tratam do tema proposto)

ABRANTES, P.C.C. Newton e a Física francesa no Século XIX. *Caderno de História e Filosofia da Ciência*, Série 2, 1(1): 5-31, jan-jun, 1989.

BEZERRA, V. A. Maxwell, a teoria de campo e a desmecanização da física. *ScientleStudia*, São Paulo, v. 4, n.2, 2006.

BONJORNO, J. R.; BONJORNO, R. A.; BONJORNO, V.; RAMOS, C. In: *Física Completa*. Volume Único. São Paulo: FTD, 2001.

CARRON, W.; GUIMARÃES O. *Física*. Volume Único, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO FILHO J. E. C. Educação Científica na perspectiva Bachelardiana: Ensaio Enquanto Formação. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1992.

EISBERG, R.; RESNICK, R. *Física Quântica*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

FERRARO, N. G. *Os movimentos*. Pequena abordagem sobre Mecânica. 2ª ed. Coleção Desafios. São Paulo: Moderna, 2003.

FEYNMAN, R. P. *Física em seis lições*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GASPAR, A. *Física Série Brasil*. Volume Único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GRAF, R. *Física*. Vol: 1, 2 e 3. 5ª ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2002.

HERSKOWICZ, G.; PENTEADO, P. C.; SCOLFARO, V. *Curso completo de Física*. Volume Único, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1991.

MARTINS, R. A. Sobre o papel da História da Ciência no Ensino. *Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência* (9): 3-5, 1990.

MARTINS, R. A. Física e História: o papel da teoria da relatividade. *Ciência e Cultura* 57 (3): 25-29, jul/set, 2005.

MENEZES, L. C. *A matéria – Uma aventura do Espírito*: Fundamentos e Fronteiras do Conhecimento Físico. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2005.

PARANÁ, D. N. *Física*. Volume Único, 6ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

ROCHA, J.F. (Org.) *Origens e evolução das ideias da Física*. Salvador: Edufra, 2002.

SAMPAIO, J. L.; CALÇADA, C. S. *Física*. Volume Único. São Paulo: Atual Editora, 2003.

TALAVERA, A. C.; POZZANI, L. *Física*. Módulo: 1, 2, 3 e 4. Coleção Nova Geração. São Paulo: Nova Geração, 2002.

TASHIBANA, A. T.; FERREIRA, G. M.; ARRUDA, M. *Física*. Volume Único. São Paulo: Globo, 1999.

TIPLER, P. A. *Física*. Vol: 1, 2 e 3. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

VALADARES, E. C. *Física mais que divertida*. 2ª ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CONCLUSÃO

Desde o princípio deste estudo, o direcionamento de esforços para tornar possível haver uma análise e compreensão sobre o Centro Estadual de Educação de Jovens de Jaú, CEEJA-Jaú, com ensino semipresencial, individualizado, modular e auto instrucional, tende a constituir um esforço para os jovens e adultos com uma significativa defasagem de aprendizagem.

A motivação para realizá-lo teve como escopo a vivência escolar com esses educandos, tanto no CEEJA – Bauru, como no CEEJA – Jaú. O objetivo foi o de vivenciar e descobrir como realmente se desenvolvia seu aprendizado e qual a repercussão que este aprendizado operava em suas vidas.

No país em que vivemos os sacrifícios feitos por grande parte da população que busca efetivar sua educação pode ser traduzido em números frios, segundo Arroyo (2006), como um sinal claro de que eles se reconhecem sujeitos de direitos e passam a exigir da sociedade e do Estado esse reconhecimento.

O CEEJA – Jaú representa hoje um projeto criado pela política educacional do Estado de São Paulo que visa reconhecer tais direitos, ofertando a oportunidade de continuidade de estudos aos que ali o procuram. Tornou-se o *lócus* desse estudo, quando surgiu a seguinte indagação: O CEEJA – Jaú utiliza um material pedagógico que engloba um conteúdo sólido para propiciar uma base de estudos atualizada?

Para tentar responder tal questionamento, definimos como objetivo deste estudo a apresentação, estrutura pedagógica e às lacunas para uma alfabetização científica dos jovens e adultos, principalmente num estilo de escola, onde o material didático é o principal instrumento de aquisição da aprendizagem do aluno, através de uma análise mais aprofundada, de como deveriam ser os materiais didáticos para este público específico, mediante estudos teóricos.

As referências bibliográficas buscaram oferecer um conhecimento maior sobre a temática proposta, e visando uma pesquisa documental que construiu um tratamento descritivo analítico.

Para alcançar este objetivo e disponibilizar uma maior absorção sobre essa forma de projeto educacional de política pública realizamos: pesquisa documental e bibliográfica sobre a política educacional de jovens e adultos no Brasil e no Estado de São Paulo; coleta e análise de documentos sobre a criação do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos no município de Bauru e, por sua vez, o da cidade de Jaú; e, por fim, interpretações das

informações obtidas que visem contribuir e possibilitar, por meio de compreensões e reflexões, sobre a forma de atendimento dos alunos do Ensino Fundamental do CEEJA-Jaú e sobre os significados atribuídos por eles a essa formação.

Percorrendo historicamente a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, por meio dos instrumentos legais, constatamos que a realidade educacional brasileira traduz, com pertinência, as contradições entre o discurso e a prática, entre a declaração dos direitos e a prática social, já que o direito à educação somente é reconhecido à medida que vão acontecendo avanços sociais e políticos. Arroyo (2006) assevera que a reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos está atrelada à legitimação da totalidade dos direitos humanos.

O Estado de São Paulo, por meio de políticas educacionais atribuídas a jovens e adultos, visa corresponder a essas reivindicações com a criação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, depois denominados Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

O CEEJA-Jaú não é uma escola pública para todos, é uma escola pública somente para jovens e adultos com defasagem escolar. Significa um espaço que pretende suprir uma escolaridade que, por inúmeros motivos, ficou defasada. Ao mesmo tempo, dá vida a um projeto de política pública justificado no contexto do modelo de desenvolvimento atual, em que é cada vez maior a exigência de escolaridade para a inserção no mercado de trabalho e o acompanhamento da tecnologia ocorrido em todos os setores produtivos.

Ao avaliar a formação proporcionada pela escola aos educandos, precisamos reconhecer que há vários fatores envolvidos. O orientador de aprendizagem, por ser o profissional mais próximo ao aluno e por ser o agente desencadeador do processo ensino-aprendizagem, deve ser uma referência significativa para entendermos as condições e as relações estabelecidas no âmbito da unidade escolar.

Os professores que lecionam no CEEJA-Jaú pertencem à rede de ensino do Estado de São Paulo. Todos os professores possuem formação em nível superior com licenciatura específica em uma determinada disciplina. Porém, no CEEJA-Jaú, os professores atendem a todos os componentes curriculares de sua área de conhecimento, e não apenas à disciplina de formação, a partir do ciclo II do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Isso ocorre, pois os professores atendem os alunos em salas divididas por área de ensino. O professor de Física, por exemplo, também atende alunos com necessidades de sanar dúvidas relacionadas a Ciências da Natureza (em relação ao Ensino Fundamental), e Química e Biologia (em relação ao Ensino Médio), quando os professores destas disciplinas, que também pertencem à área curricular de Ciências da Natureza, não estão presentes.

O motivo para escolher trabalhar no CEEJA-Jaú repousa na busca de uma escola diferenciada na forma de organização, funcionamento e atendimento de um público diferente, jovem e adulto.

Os profissionais sentem-se satisfeitos com a ação docente no CEEJA-Jaú, em virtude do atendimento individual do educando e do reconhecimento de seu trabalho por parte dos educados.

Para estes, a diferença mais empolgante e revigorante do CEEJA-Jaú em relação à escola regular encontra-se no atendimento individualizado e direcionado, visto que a aproximação entre educando e educador facilita o diagnóstico das carências e dificuldades dos jovens /ou adultos que ali se encontram, assim como também estimula seu acompanhamento de forma mais expressiva e efetiva.

Outro aspecto pouco abordado, porém analisado, é o trabalho realizado em equipe e o apoio recebido tanto da direção como da coordenação do CEEJA-Jaú. Assim, o ambiente tranquilo e as disciplinas tornam-se aspectos altamente positivos para os educandos.

Para os professores, os alunos são pessoas que estão buscando uma forma de recuperar o tempo perdido, pois não tiveram oportunidade de estudar na idade própria. Também são trabalhadores que necessitam de horários flexíveis para conciliar estudo e trabalho. Seu objetivo é melhorar de vida (social, financeira, psicológica e cultural).

Porém a necessidade de uma melhora significativa do material didático ofertado no CEEJA-Jaú é necessária, considerando que o material deve levar em conta a realidade do aluno e um conteúdo programático didático mais abrangente e de fácil compreensão. Os alunos têm facilidade de assimilação e bom entendimento do conteúdo, sendo que o material só se torna difícil para aqueles que têm dificuldades em estudar sozinhos. Essa é, também, a dificuldade relacionada às avaliações.

Sobre a disciplina de Física, existe uma vasta área a ser abordada, e não faz parte do material ofertado para a mesmo, sendo apenas objeto de estudo os seguintes temas:

- Movimento retilíneo (não abordando o movimento circular);
- Movimento uniforme (não abordando o movimento acelerado e retardado);
- Leis de Newton (apenas teoria);
- Não descreve as conservações quantidade de movimento e as forças de interações modificando o movimento;
- Energia Mecânica – Teoria.

Sendo assim, o material ofertado como base para o aprendizado é sucinto e de pouca qualidade técnica, dando ênfase para um conteúdo de não utilização no cotidiano dos educandos, não retratando de forma fiel o que deve ser observado de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998).

Para ampliar e aperfeiçoar a apropriação dos conhecimentos dos alunos, os educadores podem sugerir uma pesquisa mais ampla em jornais, livros e revistas relacionados ao tema proposto, enfatizando a funcionalidade do aprendizado.

Uma das principais marcas dos educandos do CEEJA-Jaú é a diversidade: diferentes experiências de vida, diferentes idades e diferentes bagagens culturais. Por outro lado, algumas expectativas e experiências são comuns à maioria: dificuldade de realizar os estudos na idade regular, baixa renda, necessidade relacionada ao trabalho, expectativas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Para os educandos, o CEEJA-Jaú surgiu como mais uma oportunidade para concluírem seus estudos, podendo assim recuperar o tempo perdido fora do ambiente escolar, ou seja, uma oportunidade possibilitada pela presença flexível (as aulas ministradas não são regulares, os alunos tem a possibilidade de frequentar quando se fizer necessário, pois o ambiente escolar e propriamente dito para retirada de dúvidas pertinentes à disciplina) e atendimento individual. Pois, muitos educandos do CEEJA-Jaú têm a visão de que a educação proporcionada pela escola é a do ensino supletivo, isto é, buscando no CEEJA-Jaú uma formação compacta e rápida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação**, 2001.
- ALVARES, B. A. **Livro didático - análise e seleção**. In: MOREIRA, M. A; AXT, R. Tópicos em Ensino de Ciências. Porto Alegre: Sagra, 1991.
- ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão popular, 2006.
- ARAÚJO, E. A. **A construção social da informação**: práticas informacionais no contexto de organizações não-governamentais - ONGs brasileiras. Brasília: UnB, 1998. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)- UnB/CID). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651999000200008>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.
- ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- AZEVEDO, F. **Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo da sociologia geral**. São Paulo: Duas Cidades, 1973.
- BARRETO, M. O. **O papel da consciência em face aos desafios atuais da educação**. Salvador: Sathyarte, 2009.
- BATÀ, A. M. L. S. **Os sete temperamentos**. São Paulo: Pensamento, 1999.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2004.
- _____. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **Da educação fundamental ao fundamental na educação**. Proposta: Revista a Serviço da Educação de Base, Rio de Janeiro, Supl. 1, set. 1977. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.
- BRASIL**. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRA. 1979.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CHAVES, A.; SHELLARD, R. C. **Física para o Brasil: pensando o futuro**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2005.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7ª ed. 2012.

FAUSTO, B. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 2ª ed., São Paulo: ed. Brasiliense, 1972.

FAVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base 1961-1966**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro. 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FURTER, P. **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural**. Trad. Teresa de Araújo Pena. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada, 1974.

GADOTTI, Mr. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. Série Educação: São Paulo, 1979.

GARCIA, N. M. Dias; Rocha, J. V. e Costa, R. Z. V. Física in: Kuenzer, A (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Cortez: São Paulo, 2000.

JANNUZZI, G. S. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire NOBRAL**. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2011.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANFREDI, S. M. **Política e Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo: ed. Cortez, 1981.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. V. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MEDEIROS, M. S. A. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela *Universitat de les Illes Balears*, 1999.

MOREIRA, J. R. **Uma experiência em educação**. Rio de Janeiro: MEC, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

_____. Revalorização do professor e aprendizagem significativa: dois fatores importantes para a reconstrução da escola pública. Texto digitalizado, s/d2.º

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Documentos de Roma. Rio de Janeiro: MEB, 1963.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Conclusões. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES, 1, 1962, Recife.

OLIVEIRA, R. L. P. **Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação**. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, P. C. de; CARVALHO, P. de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Ribeirão Preto, v. 17, nº 37, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de agosto de 2016.

ORIÁ, R. **Educação, cidadania, diversidade cultural e humanidades**. Brasília, v. 43, 1997.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PIETROCOLA M.; NEHRING, C., SILVA, C., TRINDADE, J., LEITE, R. PINHEIRO, T. **“As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos”**. Ensaio – Pesq. Educ. Ciên. Belo Horizonte. vol. 2, nº 1. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_v8_n2_a3.html>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.

PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto Alegre: ed. Afrontamento, 1975.

PIRES, A. S. T. **Evolução das ideias da física**. 2ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

PONCZEK, R. I. L. *et. al.* **Origens e Evolução das Ideias da Física**. Salvador: EDUFBA, 2002.

RAPOSO, M C. B. **Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 1985.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANO, R. **Brasil; Igreja contra Estado; crítica ao populismo católico**. São Paulo: Kairós. 1979.

ROSA, C. W.; ROSA, A. B. **Ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio**. Revista Eletrônica de Ensino de Ciências. Vol. 4, nº 1, 2005. SEED-PR. Proposta pedagógica e autonomia da escola. Set, 2000, texto digitalizado.

SANTOS, E. A. A.; STREMEL, M. L. K.; OLIVEIRA, R. C. S. **A necessidade de reinventar a história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ª. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, C. C.; MARTINS, R. A. **Teoria das cores de Newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula**. Revista Ciência e Educação, V.9, n.1, p.53-65, 2003

SOARES, M. A. L. **A educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução se nº 1, de 12 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200101120001>>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução se nº 2, de 12 de janeiro de 2001.** Regulamenta os incisos II e IV do Artigo 1º do Decreto nº 44.449/99. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_2001.htm?Time=20/10/2016%2018:29:46>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução Se Nº 134, de 07 de dezembro De 2001.** Estabelece orientações para a fiscalização de certificados de conclusão de curso a serem expedidos nos termos da Deliberação CEE nº 14/2001. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/134_2001.htm?Time=20/10/2016%2018:32:18>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE Nº 147, de 2 de setembro DE 2002.** Sobre avaliação final dos alunos dos CEES e Telecurso. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147_2002.htm?Time=20/10/2016%2018:34:00>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE Nº 13, de 10 de fevereiro de 2009.** Estabelece diretrizes para a organização curricular dos Centros Estaduais de Educação Supletiva e das Telessalas nas escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/13_09.HTM?Time=20/10/2016%2018:35:09>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE Nº 48, de 24 de julho de 2009.** Dispõe sobre a implementação, nas unidades escolares estaduais, das diretrizes dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Deliberação CEE nº 82/2009. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/48_09.HTM?Time=20/10/2016%2018:38:12>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE nº 03, de 13 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_10.HTM?Time=20/10/2016%2019:17:33>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE nº 77, de 06 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_11.HTM?Time=20/10/2016%2019:18:49>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE nº 10, de de 23 de janeiro de 012.** Altera dispositivos da Resolução SE 3, de 28-01-2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_12.HTM?Time=20/10/2016%2019:20:07>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE nº 31, de 16 de maio de 2013.** Altera dispositivos da Resolução SE nº 77, de 6.12.2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAS. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/31_13.HTM?Time=20/10/2016%2019:22:38>. Acesso em 13 de março de 2016.

_____. **Resolução SE nº 10, de 29 de janeiro de 2016.** Altera a Resolução SE 77, de 6.12.2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_16.HTM?Time=20/10/2016%2019:27:15>. Acesso em 13 de março de 2016.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLEDO, C. N. **50 anos de fundação do ISEB.** Jornal da UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <https://www.espacoacademico.com.br/056/56liv_toledo.htm>. Acesso em: 13 de janeiro de 2016.

VAZ, Pe. L. **Juventude universitária católica.** Belo Horizonte, 1972. Disponível em: <www.padrevaz.com.br>. Acesso em 28 de janeiro de 2016.

VIEIRA, P. Á. **Ideologia e desenvolvimento nacional.** Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1997.

ZUNTI, M. L. G. C. **A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBREAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real.** Vitória, 2000.