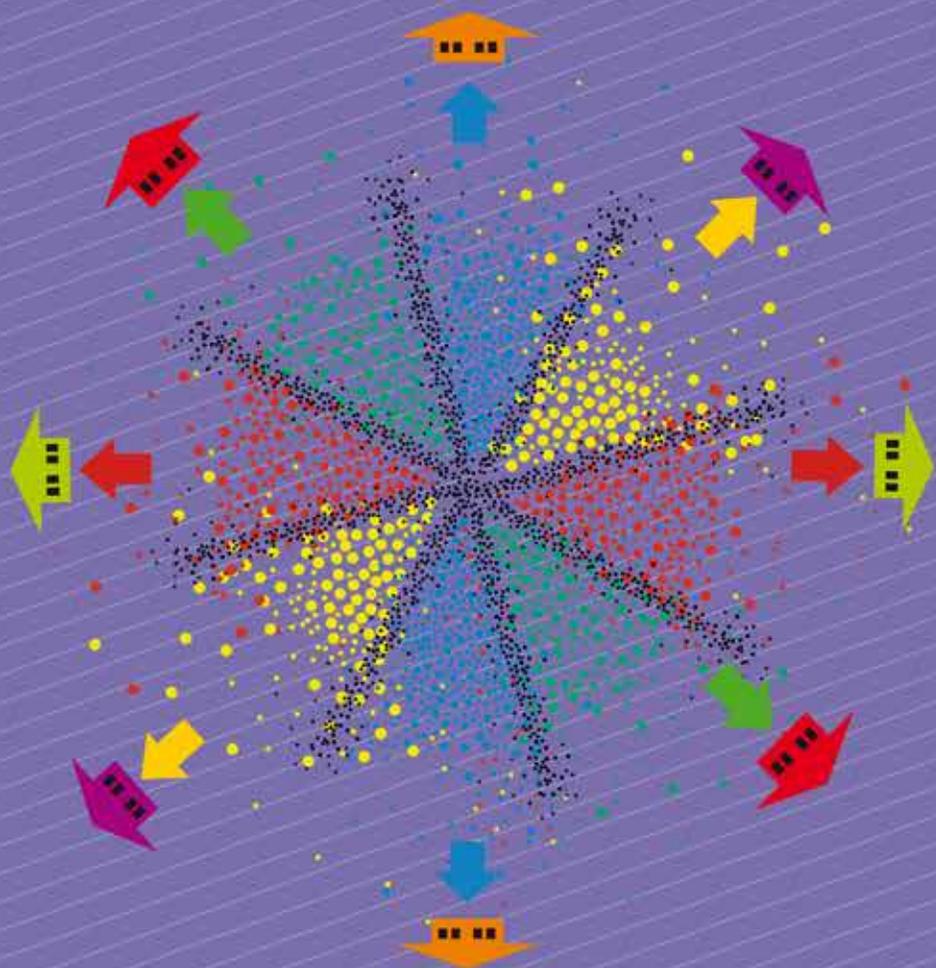


Parâmetros

para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



Parâmetros Curriculares

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros para a
Educação Básica do
Estado de Pernambuco

Parâmetros Curriculares

2012



Eduardo Campos
Governador do Estado

João Lyra Neto
Vice-Governador

Anderson Gomes
Secretário de Educação

Ana Selva
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Margareth Zaponi
Secretária Executiva de Gestão de Rede

Paulo Dutra
Secretário Executivo de Educação Profissional



Undime | PE
M^a do Socorro Maia
Presidente Estadual

GERÊNCIAS DA SEDE

Shirley Malta

Gerente de Políticas Educacionais
de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Marta Lima

Gerente de Políticas Educacionais
em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania

Raquel Queiroz

Gerente de Políticas Educacionais
do Ensino Médio

Cláudia Abreu

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Gomes

Gerente Geral de Correção
de Fluxo Escolar

Vicência Torres

Gerente de Normatização
do Ensino

Albanize Gomes

Gerente de Políticas Educacionais
de Educação Especial

Epifânia Valença

Gerente de Avaliação e Monitoramento

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Antonio Fernando Santos Silva

Gestor GRE Agreste Centro Norte – Caruaru

Paulo Manoel Lins

Gestor GRE Agreste Meridional – Garanhuns

Sinésio Monteiro de Melo Filho

Gestor GRE Metropolitana Norte

Maria Cleide Gualter Alencar Arraes

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

Cecília Maria Patriota

Gestora GRE Sertão do Alto Pajeú
Afogados da Ingazeira

Anete Ferraz de Lima Freire

Gestora GRE Sertão do Médio
São Francisco – Petrolina

Ana Maria Xavier de Melo Santos

Gestora GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão

Luciana Anacleto Silva

Gestora GRE Mata Norte – Nazaré da Mata

Sandra Valéria Cavalcanti

Gestora GRE Mata Sul – Palmares

Gilvani Pilé

Gestora GRE Recife Norte

Marta Maria de Lira

Gestora GRE Recife Sul

Danielle de Freitas Bezerra Fernandes

Gestora GRE Metropolitana Sul

Elma dos Santos Rodrigues

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

M^a Dilma Marques Torres Novaes Goiana

Gestora GRE Sertão do Submédio
São Francisco – Floresta

Edjane Ribeiro dos Santos

Gestora GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro

Waldemar Alves da Silva Júnior

Gestor GRE Sertão Central – Salgueiro

Jorge de Lima Beltrão

Gestor GRE Litoral Sul – Barreiros



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Henrique Duque de Miranda Chaves Filho

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Produção Visual
Hamilton Ferreira

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Pedagógica Geral
Maria José Vieira Féres

Coordenação de Planejamento e Logística
Gilson Bretas

Organização
Maria Umbelina Caiafa Salgado

Assessoria Pedagógica
Ana Lúcia Amaral

Assessoria Pedagógica
Maria Adélia Nunes Figueiredo

Diagramação
Luiza Sarrapio

Responsável pelo Projeto Gráfico
Rômulo Oliveira de Farias

Capa
Edna Rezende S. de Alcântara

Revisão
Adriana de Lourdes Ferreira de Andrade
Aline Gruppi Lanini
Carolina Pires Araújo
Luciana Netto de Sales



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
1.CONCEPÇÕES E DESAFIOS DO CURRÍCULO	17
1.1.Currículo, Base Curricular Comum e Parâmetros Curriculares.....	19
1.2.Por que escolher expectativas de aprendizagem?	27
1.3.Projeto Político-Pedagógico (PPP)	37
1.4.O Processo de Elaboração dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco	55
1.5.Referências	57
2.EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	59
2.1.Introdução	59
2.2.A Construção Histórica do Conceito de EJA no Brasil e em Pernambuco	71
2.3.Que escola então é essa?	79
2.4.Referências	83

APRESENTAÇÃO

A partir de agora, professores e educadores de todo o estado de Pernambuco têm à disposição um documento curricular precioso para orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco, que neste momento chegam às mãos dos professores e educadores, são, antes de tudo, resultado de um trabalho que consistiu em debates, análises, sugestões e avaliações da comunidade acadêmica, de especialistas nas diversas áreas do conhecimento da Secretaria de Educação, das secretarias municipais de educação, e, também, dos professores da rede pública.

Os parâmetros curriculares estabelecem as expectativas de aprendizagem dos estudantes, ano a ano, em todas as etapas da Educação Básica: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um documento fundamental para o planejamento e acompanhamento escolar docente. Espera-se, com este documento, contribuir para o fortalecimento da Educação Básica do estado de Pernambuco, a partir de um currículo sintonizado com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica. É preciso que a sala de aula do século XXI esteja pronta para receber os estudantes, com suas novas expectativas, esperanças e interesses – para que eles próprios também possam acompanhar as transformações sociais.

Este projeto dá sequência ao processo de transformação que vem acontecendo na educação pernambucana, sem perder de vista o princípio norteador da política educacional do estado, a educação em direitos humanos, fundamental para a construção de uma sociedade com justiça social.

Anderson Stevens Leônidas Gomes

Secretário de Educação de Pernambuco

INTRODUÇÃO

É com muita satisfação que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco publica os Parâmetros Curriculares do Estado, com cadernos específicos para cada componente curricular e com um caderno sobre as concepções teóricas que embasam o processo de ensino e aprendizagem da rede pública.

A elaboração dos Parâmetros foi uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/CAEd. Na formulação desses documentos, participaram professores de todas as regiões do estado, debatendo conceitos, propostas, metas e objetivos de ensino de cada um dos componentes curriculares. É válido evidenciar o papel articulador e o empenho substancial dos Educadores, Gerentes Regionais de Educação e da UNDIME nesse processo de construção desses Parâmetros. Assim, ressaltamos a importância da construção plural deste documento.

Esta publicação representa um momento importante para a educação do estado em que diversos setores compartilharam saberes em prol de avanços nas diretrizes e princípios educacionais e também na organização curricular das redes públicas do estado de Pernambuco. Além disso, de forma pioneira, foram elaborados parâmetros para Educação de Jovens e Adultos, contemplando todos os componentes curriculares.

O objetivo deste documento é contribuir para a qualidade da educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano.

Neste documento, o professor irá encontrar uma discussão de aspectos importantes na construção do conhecimento, que não traz receitas prontas, mas que fomenta a reflexão e o desenvolvimento de caminhos para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, o docente terá clareza de objetivos a alcançar no seu trabalho pedagógico.

Por fim, a publicação dos Parâmetros Curriculares, integrando as redes municipais e a estadual, também deve ser entendida como aspecto fundamental no processo de democratização do conhecimento, garantindo sintonia com as diretrizes nacionais, articulação entre as etapas e níveis de ensino, e, por conseguinte, possibilitando melhores condições de integração entre os espaços escolares.

Esperamos que os Parâmetros sejam úteis aos professores no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ana Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

1. CONCEPÇÕES E DESAFIOS DO CURRÍCULO

O projeto Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco é mais uma ação que vem sendo desenvolvida no estado para garantir a educação de qualidade para todos.

Diante do processo de transformações de ordem mundial, nacional e local que vem sofrendo a realidade atual, faz-se necessário oferecer aos estudantes uma “formação que incorpore crítica e articuladamente os conhecimentos, os saberes e as competências atinentes aos campos cultural, social, estético, ético, científico e tecnológico” (BCC-PE, 2008).

Este documento resulta de uma ação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em articulação com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e com o apoio do CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF), com o objetivo de revisitar os documentos curriculares existentes e elaborar parâmetros curriculares para a rede pública do estado de Pernambuco. Todos os componentes curriculares foram contemplados nesse processo, que se traduziu em uma construção coletiva de especialistas de universidades públicas de Pernambuco (UFPE, UFRPE e UPE), de professores da rede estadual e da rede municipal e de especialistas de outras universidades públicas brasileiras.

É importante notar que o estado de Pernambuco está construindo, além dos **Parâmetros Curriculares da Educação Básica:**

- **Padrões e Níveis de Desempenho do Estudante:** estabelecidos no mesmo processo de consulta, com a finalidade de aferir o nível de desempenho dos estudantes das redes estadual e municipais de Pernambuco. Testes são aplicados em uma amostra de turmas para medir a proficiência dos estudantes com base nas tarefas analisadas pelos professores. Os dados são processados e analisados, em mais de uma rodada, com o objetivo de estabelecer relação entre as expectativas de aprendizagem dos professores e os padrões de desempenho dos estudantes da Educação Básica;
- **Parâmetros de Formação Docente:** comissões de especialistas elaboram uma versão inicial dos parâmetros de formação docente, com base nos parâmetros curriculares estabelecidos, a fim de criar um norte para a preparação dos professores das redes públicas de ensino de Pernambuco e contribuir para que eles se tornem familiarizados e aptos para o trabalho docente em projeto de tal alcance. O material de orientação e suporte ao trabalho dos grupos de professores é elaborado e distribuído;
- **Programas de Ensino para Educação Básica do Estado de Pernambuco:** comissões de especialistas desenvolvem as propostas de programas de ensino. Especialistas elaboram uma versão inicial desses programas, considerando os parâmetros curriculares e a articulação com os padrões de desempenho dos estudantes. O material de orientação e suporte ao trabalho dos grupos de professores é elaborado e distribuído.

Nessa perspectiva, é fundamental que essas etapas sejam pensadas de forma articulada entre si, de modo que cada uma delas esteja em perfeita sintonia com as demais, embasadas nos mesmos fundamentos e valores, complementando-se mutuamente. Currículo, desempenho dos estudantes, formação docente e programas de ensino foram concebidos como partes de um círculo

virtuoso, interligados no mesmo movimento de transformação e busca de qualidade da Educação Básica pernambucana.

Espera-se, com este documento, contribuir para o fortalecimento da educação do estado de Pernambuco, a partir de um currículo sintonizado com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica, mas que tem como princípio norteador a educação voltada para os direitos humanos, fundamental para a construção de uma sociedade com justiça social.

1.1. CURRÍCULO, BASE CURRICULAR COMUM E PARÂMETROS CURRICULARES

De acordo com a Base Curricular Comum para a Rede Pública do Estado de Pernambuco (BCC-PE, 2008), as opções referentes a currículo, padrões e níveis de desempenho dos estudantes encontram respaldo em bases legais, de âmbito nacional e local, construídas nas duas últimas décadas, com a participação e a intensa luta dos movimentos sociais organizados, que apresentamos a seguir.

1.1.1. Bases Legais da Proposta Curricular (BCC)

- A **Constituição Federal de 1988**, nossa Carta Magna, em seu art. 6º, reconhece a educação como um “direito social”; em seu art. 205, determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, “devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quanto à construção de uma base curricular comum, a lei, em seu art. 210, estabelece que “serão fixados conteúdos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar

formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

- Pessoa, cidadania e trabalho são conceitos basilares que estão no foco da escolarização. Esta tríade é referendada pela CEPE – Constituição do Estado de Pernambuco (art. 176), pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53-54) e pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 2º). A LDBEN inova, fundamentando na liberdade e na solidariedade os princípios orientadores da educação. Na LDBEN e na CEPE, a base curricular comum é ampliada para Ensino Fundamental e Médio.
- Na BCC-PE, a solidariedade, ligada à ideia de reconhecimento (pertencimento) e de aliança a favor da vida em comum (vínculo social), é alçada à condição de paradigma orientador da proposta.
- Na linha estabelecida pela CF/88, a LDBEN determina, em seu art. 26, que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.
- A LDBEN conclama ainda que os currículos sejam norteados por diretrizes que assegurem a formação básica comum em território nacional.
- Compete aos entes federativos a incumbência de, em regime de colaboração e no espírito da flexibilização previstos pela LDBEN, transformar as diretrizes em propostas curriculares, ao mesmo tempo em que devem, em conjunto com as unidades escolares, complementá-las no que tange à parte diversificada. Sendo assim, a LDBEN e também as Diretrizes procuram garantir a todos a mobilização de conhecimentos nacional e globalmente relevantes, promovendo-se a ampliação desse conjunto com saberes que respeitem a diversidade cultural.

- A LDBEN, em seu art. 8º, reza que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

1.1.2. O significado de Currículo

A palavra currículo tem origem no latim – *curriculum* – que significa “corrida” ou “pista de corrida”, sugerindo um percurso a ser seguido pelos estudantes; esse foi por bastante tempo o seu significado original. Foi a partir do século XVI, com o ingresso nas escolas de um contingente maior de estudantes, que os educadores se viram frente à necessidade de uma organização mais cuidadosa dos conteúdos e métodos de ensino (SANTOS, 2002). A ideia de currículo se disseminou, então, como sendo o elenco das disciplinas e de seus respectivos conteúdos, adotado pelos sistemas escolares, nos diferentes níveis de ensino, e assim permaneceu até fins do século XIX.

Goodson (1995, p. 18) nos fala, numa análise macro, de duas concepções de currículo, de certa forma, antagônicas: (i) definições **pré-ativas** ou currículo como fato e (ii) definições **interativas** ou currículo como prática.

Para exemplificar as duas posições, Goodson nos apresenta a definição dual de Greene (GREENE, 1971, *apud* GOODSON, 1995). Como definição pré-ativa: *uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado.*

Em seguida, ele mostra o complemento da definição de Greene, uma definição interativa: *uma possibilidade que o docente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive.*

Adiante, ele nos mostra a distinção que faz Young (YOUNG and WHITTY, 1977, *apud* GOODSON, 1995), apresentando a sua definição pré-ativa, denominando-a **currículo como fato**:

[...] precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial das práticas escolares de estudantes e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhante currículo é uma mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humanas. (p. 18)

Mais adiante, Goodson nos apresenta a definição de Young para o **currículo como prática**, quando este afirma que também este conceito pode mistificar, na medida em que

[...] reduz a realidade social de "curriculum" às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo-nos de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimentos e convenções (como, por exemplo, as matérias escolares). (p. 18)

Goodson tenta mostrar-nos que existe um grande conflito em relação ao entendimento da palavra currículo. E, ao mostrar essa primeira grande divergência de posições – **currículo como fato** e **currículo como prática** –, ele está apenas esboçando o que se sabe sobre os conflitos no campo do currículo: vale lembrar aqui a dicotomia que persistiu por muito tempo, no campo da pedagogia, entre *teoria* e *prática*. Na opinião do autor, ambos os radicalismos primam pela ingenuidade.

Moreira (1990) também nos oferece um panorama do que se convencionou chamar "paradigmas curriculares" – expressão emprestada do conceito difundido por Kuhn (1978) sobre *paradigma* –, em relação às mudanças de paradigmas no campo curricular brasileiro, sob a influência de autores americanos renomados: Dewey e Kilpatrick, influenciando o escolanovismo com um currículo voltado para os interesses infantis; Taba, Tyler, Mager e Bloom, nomes que nortearam o paradigma tecnicista à época da Educação para o Desenvolvimento; e, nos anos 1980, Apple e Giroux, radicais americanos que tiveram forte influência na teoria crítica.

O *currículo escolar* – por si só, o campo curricular é um campo de conflitos, de lutas ideológicas, de lutas por tempos e espaços. Bourdieu (1988), em seu livro *homo academicus*, nos fala dessa luta dos professores na academia francesa, mostrando os campos de saber que gozam de maior ou menor prestígio. Embora o estudo tenha sido feito no nível universitário francês, reflete bem o que se passa também em outros países e em outros níveis de educação. Em *stricto sensu* – o currículo entendido como as disciplinas selecionadas e seus respectivos conteúdos – também é fruto de muita disputa. Todo professor gostaria de ter mais tempo para trabalhar a sua disciplina.

Assim sendo, corre-se o risco de se encontrarem divergências, na tentativa de estabelecimento de parâmetros curriculares num universo tão amplo como o estado de Pernambuco.

Na busca, não exatamente de consensos, mas de *acordos* que tornem possível a elaboração e a implementação curriculares, optou-se por dar voz a todas as partes envolvidas, peças-chave na realização do Projeto: autoridades educacionais, GRES, especialistas, professores. Tal opção se deveu ao propósito de tornar possível uma aproximação entre o prescrito e o vivido.

No contexto deste Projeto, portanto, como resultado de acordo entre partes, o currículo – *stricto sensu* – foi tomado como sendo um *conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, traduzido em expectativas de aprendizagem*.

1.1.3. Expectativas de Aprendizagem

Para esclarecer o sentido da expressão *expectativas de aprendizagem*, é necessário inicialmente alinhar o entendimento de alguns conceitos básicos: conhecimento, habilidades e competências.

• Conhecimento

Conhecimento é conceito discutido desde a Antiguidade, com o surgimento da Filosofia, e seu entendimento tem sido objeto de profundas reflexões. Passando por Heráclito, Parmênides e Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles, vemos que o conceito foi submetido a um processo dialético – teses, antíteses e sínteses – chegando até nossos dias com a *teoria do conhecimento*. Poderíamos falar dos mitos, do senso comum, do conhecimento religioso (fé), do conhecimento erudito e científico, da filosofia.

Morin (2002), teórico da complexidade, refere-se ao conhecimento como um dos sete saberes necessários à educação do futuro. Diz ele que, embora o ensino forneça conhecimento – e isso é de fundamental importância –, nunca se ensina o que é de fato o conhecimento porque, ao examinarmos a construção dos saberes no passado, constatamos que a maioria contém erros e ilusões. Estamos chamando aqui a atenção para a provisoriade do conhecimento, o que não significa que ele pode ser dispensado. Morin nos fala, sobretudo, do conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o objeto: seguimos um mundo formado pelo ensino disciplinar (e não podemos nos esquecer de que as disciplinas, que promoveram o avanço do conhecimento, são insubstituíveis). Mas precisamos conhecer não somente uma parte da realidade e sim a totalidade dela, o que pode advir da capacidade de colocar o conhecimento no contexto.

Para Banks (1993), o conhecimento é muito mais do que uma simples soma de informações. É construído a partir das experiências prévias do sujeito, em contato com informações informais e formais, sofrendo a influência de ações programadas pelo professor, no sentido de dar forma, de estruturar todas essas informações, que se consolidam no que passou a ser conhecido como saberes escolares. Banks (1993) afirma que os saberes

escolares não têm origem apenas nos saberes eruditos e/ou científicos. Segundo ele, o conhecimento escolar é a confluência de quatro diferentes tipos de saberes: (i) o conhecimento pessoal/cultural que cada estudante traz consigo para a escola, decorrente das experiências vividas e tendo como pano de fundo a cultura em que está mergulhado; (ii) o conhecimento popular, constituído de fatos, interpretações e crenças que são “plantados” pela mídia, formando a opinião popular: padrões de beleza, de linguagem, de costumes, de música, disseminados pelos meios de informação; (iii) o conhecimento acadêmico hegemônico, preponderante nas escolas e universidades, e que consiste em conceitos, paradigmas, teorias e explicações pertencentes ao conhecimento tradicional; (iv) o conhecimento acadêmico transformador, um conjunto de conceitos, paradigmas, temas e explicações que desafiam o paradigma hegemônico e ampliam os cânones históricos e literários. Tomemos, por exemplo, a música popular: por muito tempo proibida nos currículos das escolas de música, é hoje em dia tomada como base até mesmo para o estudo da língua. Banks considera que o conhecimento escolar, em qualquer nível de ensino, não pode ignorar nenhum desses tipos de conhecimento, sob pena de se tornar discriminatório.

O conceito de cultura popular em Banks tem um caráter mais próximo do que outros autores chamaram de *mass culture* ou cultura de massa, diferindo do conceito de cultura popular em trabalhos de outros autores, que, tal como Paulo Freire, adotam o sentido antropológico da palavra cultura: conjunto de padrões de comportamentos, crenças, conhecimentos etc. que distinguem um grupo social. A cultura popular, para esses autores, tem a conotação de cultura do povo. Povo, tomado não no sentido de nação, mas povo representando as chamadas classes populares, ou menos favorecidas; na expressão de Paulo Freire, os oprimidos. (FREIRE, 1987)

Haverá muitas outras conotações para a palavra conhecimento, mas o que se quis realçar aqui foi que há hoje um entendimento no sentido de trabalhar na escola diferentes tipos de conhecimento, descartando a possibilidade de surgimento de algum tipo de discriminação.

- **Habilidades e competências**

Muito se tem discutido a respeito dos conceitos de habilidades e competências. Embora ambas se caracterizem por uma capacidade de mobilização de saberes para resolução de situações inusitadas, há uma tendência a interpretar as habilidades como mobilizações parciais que, num processo crescente e complexo, conduzem à competência. De acordo com Perrenoud (2000), a noção de competência pode ser entendida como *uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação* (p. 15). Ele salienta que as competências não são elas mesmas saberes, *savoir faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. E acrescenta que esta mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que semelhante a outras. Na sabedoria popular, a noção de competência está ligada à profissionalidade. No âmbito profissional, alguns autores de formação marxista se insurgiram contra o conceito de competência, ligando-o a tendências neoliberais, cenários em que ao profissional seriam exigidas competências para resolver problemas de interesse das empresas, sem que algum auxílio lhe fosse dado para tal empreitada. Entretanto, estamos a defender o ensino em busca de competências escolares, assim como se falará de competências para ensinar, quando chegar o momento de trabalharmos os parâmetros de formação docente.

1.2. POR QUE ESCOLHER EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM?

De Almeida e Silva (2012), tomamos três argumentos muito significativos a favor da adoção da expressão: (i) ressignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (ii) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para aprendizagens significativas; (iii) expectativas de aprendizagem como expectativas de “direito à aprendizagem”, em termos de “capital” cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral.

Com o primeiro argumento, podemos considerar que acontece aí uma mudança de foco: a passagem de uma preocupação com o ensino (do professor), para uma preocupação com a aprendizagem (do estudante).

A compreensão *lato sensu* de currículo como percurso formativo – também assumida neste Projeto – leva à reorganização dos tempos e espaços escolares, em atendimento às diferenças dos estudantes, em busca da consolidação de aprendizagens significativas.

O terceiro argumento reinterpreta o preceito constitucional de educação como direito de todos (CF, art. 205) – que sempre foi entendido como direito à educação de qualidade (uma finalidade abstrata) –, passando a dar-lhe um caráter mais concreto, real, palpável: o direito a aprendizagens significativas.

Ao estabelecer as expectativas de aprendizagem, após o amplo debate junto às diferentes instâncias educacionais, estes Parâmetros procuraram sempre estar sintonizados com os documentos curriculares nacionais.

Pode-se perguntar, agora, quem são os **personagens** que atuam no processo de seleção e organização curricular.

Dissemos que o Currículo se configura hoje como um importante campo de estudos, caracterizado pelas lutas e disputas por espaços e *status*. Isto dificulta sobremaneira os processos de seleção e organização curricular: quais conhecimentos, quais habilidades, quais atitudes, quais valores, quais competências – traduzidos em expectativas de aprendizagem – deverão ser escolhidos para figurar nos currículos escolares? Esse processo estará sempre contaminado por algum tipo de interesse: econômico, político, social, pedagógico, cultural. Estará, sobretudo, atrelado a uma concepção de educação.

As divergências sobre currículo que se processam no campo teórico ocorrem também em âmbitos oficiais, responsáveis pelas definições curriculares do ensino público: nas secretarias de educação estadual e municipais, nas gerências regionais, e mesmo nas escolas, quando da elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos.

Muitos educadores se posicionam contra a ideia de um currículo único, colocando, entre outros argumentos, o de que tal decisão acabaria com a autonomia dos professores, amarrando-os em uma camisa de força.

Tal argumento não procede: ainda que um currículo fosse colocado como único para toda a nação brasileira, suas manifestações seriam múltiplas e diversificadas. Além do que, compete aos entes federativos a incumbência de, em regime de colaboração e no espírito da flexibilização previstos pela LDBEN, transformar as diretrizes em propostas curriculares, em conjunto com as unidades escolares, ao mesmo tempo em que devem complementá-las no que tange à Parte Diversificada. Na verdade, tanto a LDBEN como as Diretrizes Curriculares procuram garantir a todos a mobilização de conhecimentos nacional e globalmente relevantes, promovendo-

se a ampliação desse conjunto, com saberes que respeitem a diversidade cultural.

Entretanto, a implementação curricular não é uniforme e nem simples de ser concretizada. Fazemos algumas importantes considerações sobre as “feições” do currículo que irão lançar luzes sobre as dificuldades de sua implementação.

1.2.1. Currículo formal e currículo real

Estamos cientes de que a educação, por sua natureza, é revestida de um caráter político e, por conseguinte, conflituoso. Em consequência, no campo do currículo, em que muitas decisões educacionais são tomadas, acontece o mesmo. A própria história do currículo, como já vimos, é uma prova incontestável da luta constante que envolve as aspirações e os objetivos da educação (GOODSON, 2001).

Para elucidar o estudo das dificuldades de implementação curricular, tomaremos como referência Perrenoud (1995). Falemos sobre a diferença existente entre *currículo formal* e *currículo real* – os quais foram, como já vimos, respectivamente categorizados como **currículo como fato** e **currículo como prática** por Young (YOUNG and WHITTY, 1977, *apud* GOODSON, 1995).

No entendimento de Perrenoud (1995) – que também explora com propriedade o tema –, eles não têm a mesma natureza. Para ele, “o currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondente a esta intenção didática; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram – ou que se supõe que gerem aprendizagens.” (p. 51)

O **currículo formal** é, portanto, aquele encontrado nas leis, nos parâmetros e diretrizes curriculares. A razão da existência de um

currículo formal é que ele procura veicular, **para todos**, o patrimônio científico e cultural da humanidade, na busca de educação de qualidade **para todos**, repetimos. Com o estabelecimento de um currículo formal, espera-se orientar a ação dos profissionais da escola, desfazendo algumas ideias sutis, mas que se infiltram nas cabeças dos educadores, de que o professor, grosso modo, é um *chef de cuisine* que pode servir os pratos da educação de acordo com o seu próprio paladar...

O currículo formal é fruto de escolhas, o que não deixa de refletir o pensamento de um segmento social dominante. Assim, estes Parâmetros, sendo também um exemplo de currículo formal, não são neutros em suas escolhas. Entretanto, no intuito de atender a diferentes grupos, numa dinâmica que se pretendeu democrática e plural, estes Parâmetros foram organizados com a colaboração de diferentes profissionais, em diferentes instâncias, tais como: Secretaria, Gerências Regionais de Ensino e as próprias escolas e seus professores.

É benéfico, no sentido de indicar às unidades de ensino uma seleção de expectativas de aprendizagem: conhecimentos, habilidades e competências, além de metodologias que se espera sejam trabalhadas como garantia de democratização do saber. Normalmente o currículo formal é usado como um "norte" orientador dos trabalhos docentes.

Já o **currículo real**, que é aquele que acontece no âmbito das escolas e, mais concretamente, no âmbito da sala de aula, está sujeito a uma série de injunções de ordem política, sociológica, administrativa, financeira, pedagógica, bem como a uma série de negociações que terminam por desenhar um perfil de estudante, nem sempre muito semelhante àquele traçado no currículo formal.

Percebe-se, então, que há um percurso, uma distância entre o currículo formal e o currículo real, o que faz de um currículo, um processo em permanente construção.

1.2.2. Currículo oculto e currículo nulo

O **currículo oculto** implica a ideia de alguma coisa implícita ou invisível, que a Sociologia e a Antropologia se incumbem de explicitar ou fazer aparecer, enquanto que o *currículo real* pode ser observado nas atividades pedagógicas cotidianas, dependendo apenas de ser “inventariado ou descrito”.

A noção de currículo oculto, em um sentido restrito, refere-se às condições e às rotinas da vida escolar que regularmente geram aprendizagens desconhecidas, estranhas àquelas que a escola pretende, pelo menos, explicitamente, favorecer.

Alguns autores trataram desse assunto de forma particularizada: Bourdieu (1967 *apud* PERRENOUD, 1995) tratou-o sob a forma de *habitus* (hábitos formados no âmbito da escolarização); Bowles e Gintis (1976), em obra que se tornou um marco, identificaram a preparação do “operariado”, pela escola, numa América capitalista, entre outros.

Estudos têm mostrado práticas em sala de aula que transmitem sentimentos de inferioridade e discriminação a minorias étnicas, membros de diferentes religiões, estudantes oriundos de diferentes culturas etc. (SANTOMÉ, 1995). Não somente aspectos negativos nutrem o currículo oculto: autores identificam também aspectos positivos tratados incidentalmente, como a sensibilidade e interesse por determinados temas (SANTOS, 2002).

Problemas como esses têm sido objeto de estudo dos *multiculturalistas*. Um educador “crítico” deve ser capaz de

identificar e denunciar tais procedimentos, que desencadeiam sempre alguma forma de discriminação.

Eggleston, 1979 (*apud* PERRENOUD, 1995) nos fornece alguns exemplos do que chamam de aprendizagens inerentes ao “ofício de aluno”. O estudante aprende: (i) a “viver na multidão”, esta entendida como o espaço da sala de aula ou da escola onde se concentra um grande número de estudantes: intimidade forçada, observação permanente, que obriga o estudante a aprender a falar ou calar; a se misturar ou se isolar; a tolerar ou rebelar-se; a expressar seus desejos ou renunciar a eles etc.; (ii) a “matar o tempo”, a esperar, a habituar-se às rotinas e à passividade etc.; (iii) a ser avaliado pelo professor e pelos colegas; (iv) a usar a avaliação como forma de satisfazer as expectativas do professor e dos colegas (e dos pais); (v) a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada; (vi) a funcionar em grupo restrito, a partilhar e a usar, nesse grupo restrito, os valores e os códigos de comunicação.

Quanto ao **currículo nulo** (SANTOS, 2003), ele se faz presente nos “silêncios” da proposta curricular, isto é, são os saberes que não estão presentes na proposta, por motivos políticos, morais, religiosos, sexuais, preconceituosos, mas que o estudante interpreta como sendo aqueles conhecimentos que, por algum motivo, não são condizentes com o ambiente escolar... A importância da cultura negra na formação do povo brasileiro, tal como é ensinada hoje, foi, por muito tempo, um exemplo de currículo nulo nas escolas do país.

Na ciranda do ensino e aprendizagem, quando um professor se dispõe a desenvolver a sua matéria com sua turma, vai defrontar -se com as preferências e as resistências dos estudantes, não somente quando a negociação é aberta, mas também quando ela não o é. Alguns professores são flexíveis: negociam com seus estudantes o programa, o teor e o valor das avaliações, a própria metodologia de trabalho. Outros são mais rígidos e não se dispõem a tanto:

apresentam simplesmente o plano de trabalho a ser cumprido. Isto não significa que o referido plano será cumprido como planejado: quanto mais habilidosos forem os estudantes no tocante ao seu ofício, mais vantagens conseguirão levar sobre o professor nessa disputa. É no sabor dessa disputa que se configura o *currículo real*.

1.2.3. O Currículo como acordo entre partes

As noções de currículo formal, real, oculto e nulo ilustram a relação conflituosa que caracteriza o campo curricular. Quaisquer seleções feitas no sentido de definir o que cabe à escola ensinar são necessariamente relacionadas aos sujeitos que efetivam as escolhas e são influenciadas pelos respectivos valores, experiências e interesses. São vinculadas, ainda, ao lugar de onde esses sujeitos falam, isto é, às instituições envolvidas no processo de formulação e na prática do currículo, tais como secretarias e conselhos de educação, escolas e diferentes associações da sociedade e da comunidade local. Muitos educadores acreditam que o exercício da democracia dentro de uma escola pode levar a *consensos*. Não é bem assim... **Consenso é, de alguma forma, uma utopia.** E a utopia, é bom que se diga, não deve ser banida dos nossos horizontes: deve constituir um norte nas expectativas de toda a comunidade escolar. Mas, no campo da prática, o que se consegue, por meio de debates e exercício da democracia, são **acordos. Acordos entre as partes. Acordos supõem concessões entre as partes, em nome do bem comum.**

Desse modo, quanto mais oportunidades houver de se tomarem decisões curriculares com a participação de todos os tipos de atores envolvidos na educação, maior a possibilidade de se construírem acordos em torno do que vai ser ensinado e aprendido. Se os inevitáveis conflitos forem negociados ao longo do processo de elaboração/realização prática, como se propõe no projeto Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco,

umenta significativamente a possibilidade de que o currículo resulte em práticas reais muito próximas da proposta legal, uma vez que essa proposta, originando-se dos debates entre todos os interessados, tem a possibilidade de atender a interesses e valores múltiplos e plurais.

Nessa perspectiva, a definição de Parâmetros Curriculares para o Estado de Pernambuco ancora-se nos seguintes documentos elaborados democraticamente e participativamente para as redes públicas do estado de Pernambuco: (i) Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC- PE; (ii) definição das Orientações Teórico- Metodológicas (OTM); (iii) Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; (iv) Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A elaboração desses documentos pautou-se pelo reconhecimento da importância de que todos os pernambucanos em idade escolar devam ter acesso a um núcleo básico de competências, habilidades, estratégias de ação e conteúdos considerados essenciais na atualidade do estado de Pernambuco, do Brasil e do mundo, independentemente da rede de ensino em que estudem, da classe social, da etnia, da religião, das características culturais. Assim, esses materiais constituem um recurso de que dispõem os gestores das diferentes redes para garantir a democratização do conhecimento.

É sobre essa base de conhecimentos que as diferentes redes escolares do estado de Pernambuco podem e devem construir, num processo dialógico, uma diversificação dos conhecimentos, ou seja, uma releitura dos documentos supracitados, à luz das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos públicos potenciais das escolas.

Pode-se deduzir que, no âmbito da escola, a melhor maneira de superar as divergências e conflitos é construir um bom Projeto Político Pedagógico (PPP).

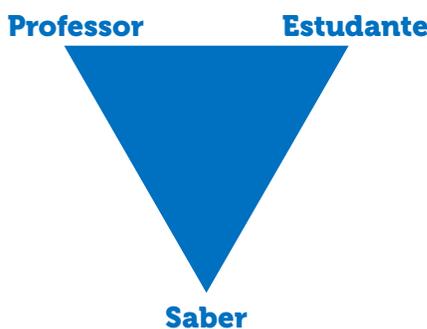
1.2.4. A Transposição Didática

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1991, p. 39)

Embora Chevallard admita que a expressão *transposição didática* tenha sido empregada inicialmente pelo sociólogo francês Michel Verret, é Chevallard o nome mais referenciado pelos teóricos desse processo de transformação dos saberes científicos, artísticos e literários em saberes escolares.

Transposição didática é, portanto, um processo de transformação por que passa o *conhecimento acadêmico hegemônico* (denominação de Banks), pelo menos em dois grandes momentos: (i) *transposição didática externa*, transformando os conhecimentos de modo a figurar nos compêndios, livros e manuais, de uma maneira mais compreensível para os estudantes, e, sobretudo, passível de ser avaliado. Dito de outro modo, refere-se às transformações, inclusões e exclusões sofridas pelos objetos de conhecimento desde o momento de sua produção, até o momento em que eles chegam à porta da escola. A sua atuação se dá, de certo modo, em uma esfera exterior à escola, o produto da mesma se materializando, em geral, nos livros didáticos e nas orientações curriculares, como o presente documento, por exemplo; (ii) *transposição didática interna*, que se processa no nível da escola ou no interior da mesma (incorporando os conhecimentos ao Projeto Político Pedagógico, por exemplo) e mais concretamente, no nível da sala de aula, sujeita a todas as injunções das relações professor/professor, professor/estudantes,

estudantes/estudantes. É neste momento que cada professor transforma os conhecimentos que lhes foram indicados para serem ensinados em objetos de conhecimento passíveis de serem efetivamente ensinados. A qualidade das aprendizagens realizadas pelos estudantes são determinadas pelas escolhas efetuadas pelo professor. Existe, portanto, uma distância entre os saberes científicos e os saberes ensinados nas escolas. Chevallard não emitiu nenhum juízo de valor ao falar dessa distância: apenas o julgou necessário. Ao falar da representação triangular do sistema didático,



Chevallard chama a atenção para o enfoque psicológico que privilegiou a relação Professor-Estudante, deixando de lado a problematização do saber. Alguns autores entenderam que a teoria da transposição traria uma desvalorização do saber escolar. Entretanto, assim como Verret, Chevallard não realiza qualquer tipo de juízo de valor ao apontar tal distância: afirma a existência do processo de transposição didática e seu papel estruturante na prática didática, porém não o julga positiva ou negativamente, apenas necessário. Para Chevallard e Verret, o desdobramento da afirmação dessa distância não é a depreciação do saber escolar, mas sim o reconhecimento da sua especificidade epistemológica (teses abertas, PUC-RIO).

Ao tratarmos aqui de transposição didática, tivemos a intenção de elencá-la como um entre outros fatores de diferenciação curricular.

1.3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

É nesse espaço de construção democrática que se confrontam as opiniões, debatem-se as questões mais cruciais, aparam-se as arestas e, democraticamente, elegem-se as prioridades que se transformarão nas metas e objetivos a serem alcançados pela comunidade escolar. À medida que essas metas e objetivos prioritários vão sendo alcançados, devem ser substituídos por outras prioridades, uma vez que, como já foi dito, o PPP é um projeto em permanente construção.

Um bom PPP deve envolver todos os seus segmentos: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, funcionários e, também, pais de estudantes e membros da comunidade, lembrando sempre que as pessoas são diferentes! Portanto, à escola cabe o desafio de lidar com a diversidade.

Com o advento da pós-modernidade, os estudos etnográficos e a pesquisa do cotidiano começaram a mostrar que, embora pertencendo a uma mesma classe social, as crianças e os jovens são diferentes uns dos outros (SLAVIN, 1993). Não que a ideia de coletivo deva ser descartada, mas o conceito de classe, sozinho, não é mais suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso escolar. Entram em cena outras variáveis: etnia, cor, religião, gênero... O poder se pulveriza: é exercido não somente pelas classes hegemônicas sobre outras classes, mas entre grupos, intragrupos, pessoas sobre pessoas. Cai por terra o mito da homogeneidade: não há turmas iguais, homogêneas; não há grupos iguais, homogêneos; estudantes diferem entre si; professores não são iguais uns aos outros; as pessoas não são iguais umas às outras! Escolas são diferentes, comunidades são diferentes! (SLAVIN, 1993).

Ainda na esteira da pós-modernidade, surge outro conceito importante para a nossa compreensão das relações na escola: a

complexidade (MORIN, 2001). A escola e a sala de aula passam a ser interpretadas como um sistema de ensino *complexo*.

Sistema porque a escola é um sistema aberto inserido em outro sistema aberto: a vida social e cultural de todos nós.

Complexo porque ela é a expressão de antagonismos e a presença de diversos fatores que teimam em vencer à custa de outros (os *conflitos*). *Complexo*, ainda, porque não podemos reduzi-lo – o sistema, o todo – a partes independentes umas das outras.

Fica-nos, então, a impressão de que o cotidiano da escola tem de encontrar algum equilíbrio entre **coletividade, diversidade e complexidade**.

Surgem, então, perguntas pertinentes: como gerenciar a coletividade, a diversidade e a complexidade na escola? Como aparar as inúmeras arestas entre os diferentes segmentos: entre gestores e professores? Entre professores e estudantes? Entre funcionários e professores, funcionários e estudantes? Como conseguir um real entrosamento entre a escola e a comunidade? Como conseguir um trabalho dinâmico por parte de todos os segmentos da escola, de modo a propiciar uma educação de qualidade para todos? Entenda-se: uma educação que se traduza em verdadeiras aprendizagens. Sabemos que, mesmo falando em qualidade de educação, nada conseguiremos sem qualidade de aprendizagens. Haja vista os fracos resultados alcançados pelos estudantes brasileiros em avaliações externas.

Quando a escola é pequena, a participação de todos é desejável. Quando a escola é muito grande, a participação de todos os atores pode ocorrer por representação eletiva conduzida por cada um dos segmentos. É essa participação que resulta em comprometimento por parte dos envolvidos, o que torna possível a construção de acordos entre as partes (LEVIN, H. & HOPFENBERG,

W., 1993). Embora a noção de *complexidade* tenha trazido em seu bojo a angústia da *imprevisibilidade*, é por meio de acordos e entendimentos no tocante a seu Projeto Político-Pedagógico que a escola conseguirá reduzir a distância entre o currículo formal e o real, na trajetória rumo às **aprendizagens significativas para todos**.

1.3.1. Implementação do currículo

Meyer (1999) tem trabalhado, já há algum tempo, a ideia de um novo currículo que vem se desenhando a partir da exacerbação do fenômeno da globalização. De acordo com ele, a sociedade global tem influenciado bastante os sistemas nacionais, tornando os currículos educacionais, em todo o mundo, surpreendentemente semelhantes. Isto se deve a padrões de influência ou domínio estabelecidos pelos sistemas hegemônicos que se tornam uma espécie de modelo para todos os países.

Realmente, ao longo dos tempos, em especial nas últimas décadas, as sociedades, e conseqüentemente as escolas, vêm ficando cada vez menos diferentes e mais semelhantes entre si. Reid (1990, *apud* MEYER, 1999) afirma que “[...] pode-se reconhecer uma escola em qualquer lado do mundo, de uma forma que dificilmente aconteceria no século XVII.” Forquin (1993) se refere a esse fenômeno como “cultura da escola”: são suas características próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de premiação e sanção etc. que fazem com que, ao entrarmos numa escola – seja ela rica ou pobre, grande ou pequena –, saibamos que estamos em uma escola.

Embora discuta o movimento no sentido de globalização curricular e tentativa de uniformização escolar, Meyer argumenta ainda que, dos pressupostos da educação moderna (e da Sociologia da Educação), decorre a ideia de que os sistemas educativos exibirão uma variação extrema, de acordo, principalmente, com os fatores

nacionais e/ou locais. Acrescente-se o fato de que a globalização vem, cada vez mais, acentuando as diferenças econômicas entre os países “centrais” e os “periféricos”.

Amaral (2002) discorre sobre a homogeneidade do discurso pedagógico em muitos países ocidentais, incluindo o Brasil. A pedagogia brasileira trabalha, hoje, com os discursos mais atuais da pedagogia norte-americana e europeia. Giroux, Schön, Apple, Zeichner, Tardiff, Perrenoud, Gauthier, Coll, Sacristán, Contreras fazem parte do repertório de nossos pedagogos e demais formadores de professores, privilegiando uma concepção construtivista de aprendizagem e enfatizando a prática docente. Entretanto, embora preconizando ideias atuais, nossa educação não tem conseguido resultados minimamente satisfatórios quando submetida a comparações internacionais e, mesmo, nacionais. Apesar de dificuldades estruturais comuns, algumas escolas se saem melhor que outras.

Colocamos, aqui, alguns fatores que interferem positiva ou negativamente na implementação de um currículo escolar formal pelas escolas: condições físicas; clareza de fins; estrutura organizacional; organização de tempos e espaços; corpo docente; famílias.

Poderíamos continuar listando fatores – e/ou categorias de fatores – que podem influenciar o sucesso ou insucesso escolar, mas não é este o nosso propósito. A listagem pretendeu mostrar como são inúmeros e variados os fatores internos à escola que influem na implementação curricular. Na medida em que se acumulam os fatores positivos, maiores são as chances de se implementar o currículo “formal” que se desenhou previamente, alcançando resultados significativos no ensino e na aprendizagem.

Analisemos como a escola pode se organizar de modo a transformar esses fatores em alavancas de implementação do currículo

estabelecido. Vale lembrar que, em função dos conflitos inerentes à própria ação educacional, raramente haverá um “empate” entre o currículo formal e o real. Entretanto, uma escola democraticamente gerida – onde todos têm a oportunidade de opinar, de participar, de contribuir efetivamente com as suas habilidades na construção de um projeto coletivo de escola, um PPP realmente significativo –, tem muitas e maiores chances de implementar o “currículo formal” que ela própria se propôs desenvolver.

Ainda Meyer (1999) identifica a sala de aula como sendo o “coração da escola”: é lá que as coisas acontecem ou não. À semelhança do “chão da fábrica”, onde são produzidos os seus diferentes produtos, é na sala de aula que são produzidos os “produtos” da escola. E, diferentemente da fábrica, onde toda uma supervisão é exercida para garantir a qualidade do produto, por muito tempo a sala de aula foi considerada uma “caixa preta”, um local onde as coisas aconteciam sem que se soubesse exatamente como.

Nas últimas décadas, com o desenvolvimento da Antropologia Educacional e os “incômodos” desafios postos pela Sociologia da Educação, a sala de aula passou a ser objeto de estudo de sociólogos e antropólogos educacionais, educadores, estudiosos do currículo, entre outros. Tais estudos trouxeram curiosas e importantes revelações, mostrando que a sala de aula também é um espaço de inúmeras e variadas contradições, diferenciando-se de escola para escola, de professor para professor.

Uma das maneiras de avaliar o que ocorre nas escolas é através da avaliação formal. A função declarada da avaliação formal é a de avaliar o grau em que o currículo formal é dominado pelos estudantes. O currículo formal é, pois, uma forma de controle sobre o ensino. A administração escolar espera sempre que os professores não se afastem do programa e que sigam as recomendações oficiais sobre as metodologias de ensino.

Quando os “afastamentos” do currículo são de pequena monta, são tolerados; entretanto, os professores causam um tremendo desconforto quando ignoram conteúdos considerados essenciais ou introduzem noções estranhas às propostas pelo currículo oficial.

Segundo Perrenoud (1995), o currículo formal funciona como um mecanismo unificador, na medida em que é interiorizado pelos professores e se torna objeto de controle exercido não apenas pela hierarquia escolar, mas pelos colegas professores, pelos próprios estudantes e pais. Os mecanismos unificadores variam de um sistema escolar para outro, de escola para escola, mas, de maneira geral, a administração da escola se esforça por torná-los eficientes, para que o currículo real, criado no âmbito de atuação de cada professor, não se afaste demasiadamente do campo delimitado pelo currículo formal.

Afinal, como já dissemos, um currículo não pode ser criado ao sabor da vontade e das idiosincrasias de cada professor.

Entretanto, Perrenoud (1995) pondera que

[...] a cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na sala de aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido cerrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. Para passar da trama ao tecido, o professor realiza um trabalho permanente de reinvenção, de explicitação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal. (p. 43)

Percebe-se, portanto, que o primeiro grande diferenciador na execução do currículo formal é o próprio professor. Cada professor apresenta: uma história familiar, uma formação diferenciada, um conjunto de crenças e valores, um conjunto de habilidades intelectuais e psicomotoras que fazem dele um ser singular que vai interpretar e “dar vida” ao currículo formal de forma pessoal (SANTOS, 2002). Portanto, o mesmo currículo formal, implementado em duas classes com dois diferentes professores, terá uma configuração diferenciada.

E o que acontece quando o professor é o mesmo, mas trabalha com duas classes diferentes? Entra aí o fator estudante. Os estudantes também diferem entre si: têm histórias diferentes, famílias diferentes, culturas diferentes, personalidades diferentes e irão reagir às influências recebidas diferentemente. Ainda assim, o professor é um diferenciador: ele reagirá diferentemente a estudantes diferentes.

Perrenoud utiliza a seguinte afirmação de Eggleston (1979, *apud* PERRENOUD, 1995, p. 52): “[...] o currículo real resulta de uma negociação entre o professor e os alunos, da confrontação, hora a hora, das suas estratégias respectivas, quer haja um compromisso explícito ou a neutralização recíproca numa relação de forças.”

Perrenoud (1995) afirma que foi graças ao desenvolvimento da Psicologia da Aprendizagem e da Psicopedagogia que se tornou evidente a dissociação entre o que o professor ensina e o que o estudante aprende: existe hoje uma ênfase no fato de que a aprendizagem é, sobretudo, fruto da aprendizagem do estudante. Isto nos obriga a repensar o papel do professor: de distribuidor do saber, ele passa a criador de situações de aprendizagem, a organizador do trabalho escolar – um mediador entre os estudantes e o saber.

1.3.2. Diretrizes: identidade, diversidade e autonomia

Nestes Parâmetros, nos moldes das BCC-PE (2008), a Identidade não é concebida como algo definitivo, mas como um processo, uma construção simbólica que leva à incorporação dos indivíduos em determinadas comunidades, comungando valores e práticas sociais. É um movimento de natureza estruturante, de construções e reconstruções identitárias. O conjunto de vinculações com as quais os indivíduos se relacionam pode envolver o local ou a nação, a origem social ou democrática, o gênero ou a faixa etária,

a cidade ou o campo, a raça ou a etnia etc. Esta é a razão pela qual um indivíduo pode pertencer simultaneamente a diversos grupos sociais. É no reconhecimento do que há em comum, mas também no desafio da alteridade e das diferenças, que as identidades se fortalecem e reconhecem.

Uma base curricular comum, mesmo que se destine a um estado específico – neste caso, o estado de Pernambuco, não pode se furtar a trabalhar os saberes, as habilidades e as competências associados a “ser universal”, “ser brasileiro”, “ser contemporâneo”, pois todos os estudantes, sejam crianças, jovens ou adultos, têm o direito ao exercício da cidadania local, nacional ou global. O que está em pauta são aqueles conhecimentos que crianças e adolescentes do mundo dito civilizado adquirem. Eles fazem parte do patrimônio científico e cultural que a humanidade acumulou ao longo de sua história e ao qual, por uma questão de justiça, todos devem ter a possibilidade de acesso. Negar a crianças e adolescentes o acesso a tais conteúdos é colocarmo-nos na incômoda condição de juizes do que deve ou pode ser aprendido por um grupo e não, por outro.

Quando falamos em educação com vistas a uma sociedade mais justa, não o fazemos com a ilusão de que os bens materiais existentes na sociedade, por um passe de mágica, serão distribuídos igualmente por toda a população. Afinal, o que está ao alcance da educação é a socialização dos saberes escolares. Esta é a verdadeira democratização da educação.

É importante que as múltiplas identidades possam, a despeito dos impactos causados pela sociedade global, convergir na construção da experiência de nação, que continua sendo um agente simbólico na construção das identidades sociais (MEYER, 1999; ANDERSON, 1983).

Ao lado dos saberes ditos universais e dos nacionais, cabe aos sistemas estaduais e municipais ampliá-los e aprofundá-los com

base em seus próprios valores, estabelecendo uma ligação clara e dinâmica com as experiências das comunidades e culturas locais. É o reconhecimento dos valores e princípios próprios da comunidade, sem se esquivar do diálogo com outros grupos. É o espaço reservado à autonomia e à diversidade.

1.3.3. Eixos metodológicos: mobilização de saberes

Um dos pontos centrais na preocupação com as metodologias de trabalho foi a elaboração de um currículo que propiciasse a interdisciplinaridade, o dialogismo e a contextualização.

- **Interdisciplinaridade** – a interdisciplinaridade vem sendo debatida pelos educadores brasileiros há algumas décadas, preocupados com a fragmentação do saber nas escolas, fruto de uma organização curricular multidisciplinar sem nenhuma conexão entre as disciplinas. Esta é uma das manifestações intraescolares das lutas no campo do currículo. Mas, afinal, o que é a interdisciplinaridade?

A interdisciplinaridade tem recebido diferentes interpretações. Entretanto, como o próprio termo sugere, é uma comunicação dialógica entre componentes curriculares. Essa comunicação pode acontecer em função de uma organização curricular especialmente voltada para isto, ou como uma metodologia de trabalho.

Nestes Parâmetros, a organização curricular se fez em torno de eixos temáticos estruturantes que se repetiram em diferentes disciplinas de uma mesma área, e mesmo entre áreas diferentes. Por exemplo, os temas “Globalização” e “Relações Sociais” aparecem tanto em Geografia, como em História, Sociologia e Filosofia, tratados pelo olhar particular de cada um desses componentes curriculares,

mas procurando fazer as conexões entre si e com os outros campos de estudo.

Outra maneira de promover a interdisciplinaridade é organizar o currículo contemplando os chamados temas transversais, que são temas, de modo geral, atuais e de preocupação social, como: violência, drogas, sexualidade, ecologia etc., tratados pela ótica das diferentes disciplinas. Metodologicamente falando, um bom procedimento para conseguir a interdisciplinaridade são os projetos de trabalho que, em determinados contextos, assumem a feição de Pedagogia de Projetos.

É bom lembrar que a organização curricular desses parâmetros, num atendimento às noções do paradigma da complexidade (MORIN, 2001), em nenhum momento cometeu o engano de minimizar os estatutos das disciplinas, estas sempre lembradas como a mola propulsora do desenvolvimento científico.

- **Dialogismo** – uma comunicação entre componentes curriculares pressupõe diálogo entre essas disciplinas e, sobretudo, entre seus professores, o chamado dialogismo. Os professores deverão trabalhar de tal modo que possam ser superados os contornos fechados de suas disciplinas.

Isto não constitui uma tarefa fácil, dado que nossos professores não têm uma formação interdisciplinar: eles são formados como professores de disciplinas. Muito dessa dificuldade em implantar um currículo embasado na interdisciplinaridade como uma metodologia de trabalho é uma falsa interpretação de que trabalhar interdisciplinarmente implica anular o “estatuto” dos diferentes componentes curriculares, abrir mão dos seus pressupostos epistemológicos. Este argumento não procede: minimizar a importância dos componentes curriculares é

impedir a crianças e/ou adolescentes de se apropriarem dos saberes acadêmicos, ou seja, é uma forma de discriminação. A perspectiva interdisciplinar deve ampliar o campo dos componentes curriculares, dando visibilidade aos pontos de contato e de interseção entre eles, na interpretação da realidade.

- **Contextualização do ensino** – outro eixo importante é a contextualização do ensino: as experiências prévias do estudante, sua vida pessoal, seus valores, sua cultura, sua comunidade, seus saberes anteriores não podem ser negligenciados (BANKS, 1993). Esse conhecimento deve ser o ponto de partida na trajetória do conhecido (o contexto do estudante) para o desconhecido (o mundo dos saberes acadêmicos). Essa acoplagem do desconhecido com o conhecido, do conhecimento exterior com as experiências pessoais, em busca de crescimento pessoal e social é que promove a verdadeira interdisciplinaridade: é o que dá sentido, significado à aprendizagem, internalizando novos valores, provocando novas atitudes e estimulando comportamentos que, esperamos, visem ao bem comum.

1.3.4. Aprendizagem, ensino e avaliação

Nas últimas décadas, nossos educadores elegeram o construtivismo como teoria fundante na condução do processo ensino e aprendizagem. Muda-se o foco do processo do ensino para a aprendizagem. Estes Parâmetros baseiam-se, sobretudo, na teoria sociointeracionista da **Aprendizagem** de Vygotsky (BCC-PE): é o estudante que “constrói” definições, generalizações, princípios, conceitos, leis etc., na medida em que é desafiado por situações problematizadoras. Tudo isso vai sendo retomado posteriormente, em níveis cada vez mais complexos, de modo a estabelecer relações entre o aprendido e o que está aprendendo em um novo contexto.

É importante lembrar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por Vygotsky, identificando competências e habilidades que a criança ou o adolescente são capazes de desenvolver sozinho e aquelas que eles são capazes de desenvolver com a ajuda de colegas mais experientes ou de adultos – o professor, em situações escolares. Nesse cenário, cabe ao professor o papel de mediador entre os estudantes e o conhecimento (VYGOTSKY, 1987).

O **Ensino** deve, portanto, induzir a um trabalho, um conjunto de atividades que, na maioria dos casos, exigem esforço, disciplina e concentração, mobilizando saberes e um saber-fazer específicos. Dewey, grande educador norte-americano e um dos grandes nomes da Pedagogia Ativa, dizia que, quando se consegue o interesse dos estudantes, o esforço surgirá como um corolário: esta é uma postura inversa à da escola tradicional, que pregava a disciplina como condição prévia e indispensável à aprendizagem (DEWEY, 1959).

A mudança de foco do ensino para a aprendizagem não deve minimizar a importância do papel do professor: se aprendizagens ocorrem em toda a vida fora do ambiente escolar, na escola ela acontece sob a responsabilidade direta do professor. Dada a importância que aqui se confere ao professor, o estado de Pernambuco está trabalhando de forma articulada o currículo, o desempenho dos estudantes e a formação docente.

No tocante à **avaliação**, vamos focar duas dimensões: (a) a avaliação da aprendizagem e (b) a avaliação do currículo.

A) A avaliação da aprendizagem (interna)

Desde os tempos da primazia do ensino tecnicista, já se entendia a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A compreensão desse “pertencimento” é maior hoje: a avaliação é revestida de

um caráter formativo, inclusivo e processual, que supõe a sua integração ao processo de ensino e aprendizagem, como inerente a ele, como recurso do professor e do estudante, não somente para “pulsar” o desenvolvimento da aprendizagem, mas como *instrumento da própria aprendizagem*. A avaliação integra essa tríade: ensino-aprendizagem-avaliação – com o objetivo maior de respeitar o direito do estudante de aprender. O estudante deve aprender com o *feedback* dado pela análise dos resultados alcançados em diferentes situações avaliativas e com diferentes instrumentos de avaliação. Os procedimentos e instrumentos de avaliação tornam-se procedimentos e instrumentos de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a aprendizagem é algo em permanente construção, em que o “erro” identificado em quaisquer situações avaliativas é visto sempre como uma etapa natural da aprendizagem em que o estudante vai descobrindo, em interação com os colegas e o professor, o caminho da “correção”. O uso de provas não deve ser banido, mas sim, colocado como um recurso, entre diversos outros, com finalidade avaliativa.

B) A avaliação do currículo (externa)

Dado que Pernambuco tomou a si a tarefa de promover a qualidade da aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica do estado, isso toma um caráter sistêmico que requer uma avaliação também sistêmica, com dados que permitam comparações entre o **proposto** e o **alcançado**, com a finalidade de manutenção ou redirecionamento na proposta curricular. Essa avaliação externa pode ser realizada em parceria com instituições externas com comprovada experiência na área, a exemplo do CAEd.

1.3.5. Os tempos e os espaços escolares

Os “tempos escolares”, já há algum tempo, vêm sendo repensados numa perspectiva de “ampliação” da temporalidade destinada à aquisição de conhecimentos, habilidades, competências. As crianças, os adolescentes e mesmo os adultos diferem entre si: não aprendem da mesma maneira, nem no mesmo tempo. É por isso que “ciclos básicos”, ou mesmo “ciclos”, têm substituído a organização escolar seriada em diferentes sistemas brasileiros. A pura e simples alteração de uma organização seriada para uma organização “ciclada” não será solução para os problemas da escola brasileira ou pernambucana. Há que se atentar para a variação de métodos, de materiais pedagógicos, de atividades, de acompanhamento avaliativo, para uma “leitura” das diferenças individuais e atendimento a elas. Os tempos intraclasse também devem ser considerados. Os planos de aulas, de atividades, não devem ser inflexíveis. É preciso levar em conta as dificuldades e mesmo o interesse da classe como um todo e as dificuldades e os interesses de cada um. Lembremo-nos sempre de que estudantes diferem entre si!

Quanto à utilização dos “espaços escolares”, está muito ligada à interpretação restrita ou ampla que se tenha de uma sala de aula. Restritamente, a sala de aula é concebida como aquele espaço delimitado pelas quatro paredes que abrigam uma “classe” ou “turma”. Num sentido amplo, tem-se uma concepção mais aberta, contemporânea, de sala de aula como qualquer espaço onde pode ocorrer aprendizagem, sob a orientação do professor. O pátio, a cantina, a biblioteca, o pomar... E na comunidade? A praça pública, o bairro, o comércio, o cinema, a padaria, o mercado... É enorme o leque de possibilidades!...

1.3.6. O livro e o contrato didáticos

Ao se pensar em percursos de aprendizagem, não se pode deixar de mencionar a importância do **livro didático**, mesmo porque, em muitas das nossas escolas, ele é o material didático mais utilizado pelo professor. Ele pode ser uma excelente ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e não pode ser desconsiderado pelo professor. Sabemos que, em muitos contextos, é o livro didático que define o que será estudado e, mais que isso, como será estudado, ou seja, define os conteúdos e a metodologia de ensino adotados pelos docentes.

É muito importante que o professor conheça e analise o Guia de Livros Didáticos elaborado pelo Ministério da Educação. Neste guia há uma seleção de obras didáticas voltadas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, resultante de um processo de avaliação, a partir de um conjunto de critérios definidos. Essa avaliação tem o propósito de garantir que os livros didáticos a serem adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos aos estudantes das escolas públicas de todo o Brasil apresentem qualidade.

Apesar da importância do livro didático no contexto escolar, é fundamental que o professor não renuncie ao seu papel de sujeito que constrói a prática pedagógica, juntamente com os estudantes.

É bom lembrar que o texto didático traz mais um personagem em cena: o autor (BCC-PE, 2008). Isto, naturalmente, enriquece o processo ensino e aprendizagem, mas não é o bastante. O professor deve procurar introduzir outros materiais pedagógicos e até mesmo materiais que não foram produzidos com esta finalidade, mas que podem trazer grandes contribuições: jornais, revistas, filmes, enciclopédias, computadores, rádios etc., sujeitos a uma seleção cuidadosa por parte do professor.

Em relação ao **contrato didático** – a BCC-PE nos fala de dois contratos: o contrato pedagógico e o contrato didático. O contrato pedagógico baseia-se na relação estabelecida entre professor e estudantes, sendo pautada por regras negociadas entre as duas partes. Diz respeito a regras de convivência, de respeito mútuo, de cumprimento de obrigações etc.

O contrato didático propriamente dito estabelece um novo polo: o conhecimento.

Esse contrato representa o ‘motor’ para a aprendizagem de um determinado conceito, é firmado com base em ‘cláusulas’ cultural e cognitivamente construídas. Sua percepção é mais evidente quando uma das regras é rompida por um dos parceiros da relação [...]. Enquanto o contrato pedagógico se baseia no funcionamento da classe, o contrato didático tem suas cláusulas ancoradas no conhecimento que está em jogo nessa classe [...]. No contrato didático, a sua ruptura pode levar à criação de verdadeiros obstáculos à aprendizagem. (BCC-PE, p. 59-60)

1.3.7. As Funções da Escola

A Escola é, por excelência, o lócus da Educação. O tema Educação vem sendo debatido desde a Antiguidade: os filósofos gregos primaram por discuti-la, até mesmo em relação a seus métodos. Durante um longo tempo ela foi pensada em termos da transformação do homem. Durkheim (2011), um dos pais da Sociologia moderna, foi um dos primeiros a pensá-la em termos sociológicos, interpretando-a como a influência de uma geração sobre as gerações mais jovens, como garantia da perpetuação da sociedade (no caso, uma sociedade capitalista). As ideias de Durkheim sobre a educação, esta vista como função social, se ampliaram ainda nos séculos XIX e XX, e, já absorvendo princípios marxianos, surgiram as chamadas teorias reprodutivistas, a partir do grande marco estabelecido pelo livro “A Reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que acrescentou à ideia de capital econômico, a ideia de *capital cultural* (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

O século XX foi fértil em reflexões sobre o papel da escola nos processos de formação, e se alternaram, privilegiando, ora a sociedade, ora o indivíduo. A sociedade moderna foi reinventando a realidade, construindo novos paradigmas de organização social e de educação. Na busca por um melhor caminho educacional, a Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco – BCC-PE (2008) deparou-se com três diferentes paradigmas: (i) o paradigma do interesse, (ii) o paradigma da obrigação e (iii) o paradigma da solidariedade.

Paradigma do interesse – prioriza os objetivos pessoais sobre os coletivos, sugerindo o indivíduo como uma célula diferenciada da sociedade e esta, como a soma dos seus indivíduos. Ao referendar o individualismo utilitarista e imediatista, esse paradigma encontra terreno fértil na ideia de produtividade econômica como propulsora do desenvolvimento e do bem-estar. A educação inspirada nesse paradigma passa a estabelecer uma estreita relação com o mercado de trabalho. O sucesso ou o fracasso escolar passa a ser responsabilidade exclusiva do indivíduo, ao trabalhar bem ou mal suas habilidades inatas (BCC-PE, 2008)

Paradigma da obrigação – embora desenvolvida simultaneamente com o paradigma do interesse, no bojo do projeto da modernidade, este paradigma surge como a antítese daquele: resiste aos valores individualistas e elege, numa visão autoritária e/ou paternalista, o Estado como poder centralizador, exigindo o respeito às regras e aos costumes, que deve prevalecer sobre as liberdades individuais. A preocupação básica da educação passa a ser a de salvaguardar a totalidade idealizada do sistema, preservando as prerrogativas do Estado, com a exclusão dos sujeitos como protagonistas. (BCC, 2008)

Paradigma da solidariedade – em décadas recentes, o mundo e também o Brasil, face às tensões existentes entre indivíduo e sociedade, viram surgir novos atores sociais reivindicando a

sua inserção no cenário social como protagonistas, antes que figurantes, e reivindicando também uma sociedade mais justa e democrática, organizada a partir de redes sociais fortalecidas em âmbito local, regional, nacional e mundial. É um novo paradigma que se pauta pela solidariedade – associada à ideia de pertencimento, que, na BCC-PE, é ampliado ao abarcar também as noções de vínculo social e de cidadania, ambas fundadas na justiça social e na experiência republicana (experiência da *res publica*, ou da coisa pública).

Em suma, a solidariedade é aqui compreendida como a reciprocidade entre grupos e atores sociais; numa relação de intersubjetividade; o vínculo social como a aliança a favor da comunidade; e a cidadania, como o 'direito a ter direitos' e a aceitação do valor superior da experiência republicana na organização da política e dos interesses sociais. (BCC-PE, 2008, p. 21-22)

É, pois, a adoção de um paradigma que se apresenta como síntese, como superação dos antagonismos entre indivíduo e sociedade, em sintonia com o cenário da pós-modernidade.

A escola é, portanto, o espaço por excelência de promoção de aprendizagens, o que conduz necessariamente a uma educação de qualidade que, neste caso, pretende contemplar a diversidade e a pluralidade da população de nossas escolas, reconhecendo, aceitando e valorizando as diferenças entre os estudantes, tornando-os protagonistas de seu percurso educacional.

A função da escola torna-se, então, educar para o desenvolvimento das potencialidades individuais com vistas à formação de cidadãos lúcidos, solidários, participativos, criativos e abertos ao diálogo; críticos, conhecedores do seu entorno e das dimensões nacional e global; dispostos a assumirem concepções éticas, justas, sensíveis à dimensão estética das diferentes manifestações culturais; democráticos, empenhados no bem comum e no respeito à diversidade.

Entretanto, uma posição inovadora não pode deixar de pressionar por uma educação em sintonia com o mundo do trabalho, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador (sem o que o ser humano não poderia sobreviver). O projeto Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco tem essa perspectiva.

A função da escola é, portanto, também, no entendimento destes Parâmetros, ensinar a todos a aprender. **É preciso garantir a todos o direito de aprender.**

1.4. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Em linhas gerais, o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares percorreu o seguinte caminho: inicialmente um grupo de consultores de cada componente curricular produziu um primeiro esboço de proposta dos Parâmetros Curriculares (Versão 0), considerando os documentos curriculares nacionais e os estaduais. Esta versão foi analisada, avaliada e revista por especialistas de cada área do conhecimento/componente curricular e de cada etapa/modalidade de ensino, provenientes de Universidades Públicas, das Redes Estadual e Municipais do estado de Pernambuco. Surgiu, assim, a Versão 1 dos Parâmetros Curriculares.

Como parte fundamental do projeto, a Versão 1 dos Parâmetros Curriculares foi levada para discussão pelos professores das redes estadual e municipais. Em todas as 17 Gerências Regionais de Educação (GREs), esses professores reuniram-se em grupos específicos por área/componente curricular e por etapa/modalidade de ensino – Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA –, para analisar a Versão 1 e contribuir com sugestões: propondo alterações, exclusões e/ou complementos. A participação

docente prevista nessas discussões foi de aproximadamente 4.000 professores, considerando as quatro áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).

A Versão 1 também ofereceu coordenadas para o planejamento da oficina de capacitação dos monitores incumbidos de coordenar o trabalho de grupos de professores, cabendo-lhes apresentar as diretrizes para a análise do documento e esclarecer o papel do professor no projeto. Os conteúdos trabalhados nessa oficina dizem respeito principalmente a: (i) instrumentos utilizados para organizar a discussão, como questionário de avaliação preenchido pelos professores e fichas de transposição e síntese das contribuições dos participantes, por GRE; (ii) instruções para uso desses instrumentos, solicitando-se que sejam destacados aspectos considerados negativos e positivos.

As sugestões foram consolidadas pelos consultores, preservando-se as sugestões propostas pelos grupos de professores e somente excluindo aquelas em desacordo com aspectos legais e com princípios norteadores definidos pela proposta preliminar. Esse trabalho resultou na Versão 2 do documento, que serviu de base para nova oficina com os especialistas que elaboraram a Versão 1. No decorrer dessa oficina, definiu-se a versão final dos Parâmetros Curriculares (Versão 3), que servirá de base para as etapas posteriores do projeto.

1.5. REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. **Currículo. Parâmetros e Diretrizes Curriculares e implicações práticas**. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Módulo 3. v.3. p. 143-174. 2003
- AMARAL, A. L. **Currículo – Currículo Oficial e Currículo Real**. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Módulo 3. v. 4. p. 141-170. 2003
- AMARAL, A. L. **Conhecimentos Pedagógicos: Currículo**. Belo Horizonte, FAE/ UFMG. Obra produzida para o Curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG. 2011.
- ALMEIDA E SILVA, M. P. de L. Palestra pronunciada no XXI Fórum Estadual da Undime, Seminário “Líderes em Gestão Escolar”. Fundação Lemann, 15/02/2012.
- ANDERSON, B. **Imagined Communities: reflections on the origin and spread of Nationalism**. New York: Verso, 1983.
- BANKS, J. A. The Canon Debate, Knowledge Construction and Multicultural Education. **Educational Researcher**, 22(5), 4-14. 1993.
- BCC-PE. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**. Secretaria de Educação – Recife: SE. 2008.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. “L’ école conservatrice. L’ inégalité sociale devant l’ école et devant la culture”. **Revue française de sociologie**, no. 3, pp.325-347. 1967.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books, 1976
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didatique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 5.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- EGGLESTON, J. **Teacher Decision-Making in the Classroom**. London: Routledge and Kegan, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura; as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GOODSON, I. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREENE, M. **Curriculum and Consciousness**. The Record. 1971.
- KUHN, T.S. **The Structure of Scientific Revolutions**. The Chicago University Press. 1962.
- LEVIN, H. & HOPFENBERG, W. **The Accelerated Schools**. Resource Guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass Books. 1993.
- LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.
- MEYER, J.W. **Globalização e Currículo: Problemas para a teoria em Sociologia da Educação**. Versão reformulada de Conferência proferida nas Comemorações do 50º. Aniversário da Sociedade de Sociologia da Educação. Tóquio, ago.1999. (Mimeo).
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERRENOUD, P. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Ed., 1995.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REID, W. Strange Curricula: Origins and Development of the Institutional Categories of Schooling. **Journal of Curriculum Studies**, 22(3), p. 203-216. 1990.
- SANTOMÉ, J.T. **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, L. L. de C. P. **Abordagens no campo do Currículo**. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Mod. 3. v.1. p. 152-180. 2002.
- SANTOS, L. L. de C. P. **Processo de Construção do Currículo**. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Mod. 3.v.2. p. 149-174. 2003.
- SLAVIN, Robert. (1993). Student differ: so what? **Educational Resarcher**. Vol. 22, n. 9. Dec, pp.13-14.
- YOGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- YOUNG, M. & WHITTY, G. **Society, State and Schooling**. Lewes: Falmer Press, 1977.

2. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA¹

2.1. INTRODUÇÃO

Abordar a questão proposta implica tecer uma série de considerações a respeito da educação para jovens, adultos e idosos em sua especificidade formativa, envolvendo vários aspectos dessa modalidade da Educação Básica e das pessoas que nela ingressam.

Na EJA, jovens, adultos e idosos terão oportunidades de atualizar conhecimentos, trocar experiências, participar de práticas sociais e culturais, aprofundar estudos e ter acesso a novas dimensões do mundo do trabalho e da cultura. Nessa modalidade educativa, serão valorizados interesses, conhecimentos e expectativas, bem como consideradas a diversidade e pluralidade de seus sujeitos, tais como conhecimentos, atitudes, linguagens, valores e práticas, enfim, de cultura. As pessoas jovens, adultas e idosas vão se constituindo como sujeitos a partir de diversos lugares sociais, geracionais, de raça, de etnia, de gênero, de orientação sexual. É no cotidiano das práticas sociais e culturais nas quais os sujeitos de EJA participam que as diversidades cultural, etária, racial, étnica e de gênero se expressam.

1 Neste texto, embora se mantenha, de acordo com a legislação vigente, o nome Educação de Jovens e Adultos, é importante esclarecer que a política da Secretaria de Educação enfatiza a participação dos idosos, como grupo importante a ser atendido pela EJA.

Sob essa ótica, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar, pressupondo uma nova concepção, um modelo pedagógico e organização da escolarização com características próprias. E, dessa forma, se insurge contra a visão fragmentada que tem historicamente presidido a Educação de Jovens e Adultos e pressupõe concepção sistêmica e de um *continuum* de apropriação de aprendizagens que articula conhecimentos científicos e saberes escolares aos saberes e às experiências de vida dos sujeitos, objetivando-se como síntese: o diálogo entre saberes, os modos de ser, de viver e de sentir, a produção e a apropriação de novos saberes pelos sujeitos do processo educativo – educandos e educadores.

Ao refletir sobre essas questões relacionadas à educação intercultural, Freire diz que isso implicaria uma epistemologia dialógica. Para ele, caberia a educandos e educadores descobrirem coletivamente

[...] o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, que resulte um mundo mais “redondo”, menos “arestoso”, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: unidade na diversidade. (2001, p. 36)

Nesse sentido, torna-se importante situarmos a EJA no contexto do direito de todos à educação, cuja elevação de um direito da cidadania nacional para um direito humano foi incorporado em dispositivos legais, associados às convenções internacionais, das quais o nosso país é signatário. Essas convenções reafirmam a educação como direito inalienável de todos, a fim de que todos se desenvolvam como indivíduos e como seres sociais que analisam, compreendem e intervêm de forma crítica e propositiva na vida social, política e cultural.

Podemos citar alguns marcos recentes e importantes no apoio aos esforços nacionais e internacionais para estabelecer e ampliar

programas e políticas de educação de adultos que reafirmaram a centralidade do direito à educação: a Declaração de Hamburgo, as primeiras cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 – um dos acontecimentos que fortaleceram a chamada “política mundial de educação para todos” –, para citar apenas algumas iniciativas realizadas nas últimas décadas e que alimentaram o debate educacional, não sem conflitos e tensões.

A CONFINTEA V, de 1997, por exemplo, identificou a aprendizagem e a educação de adultos como “tanto consequência de uma cidadania ativa quanto uma condição para a plena participação na sociedade” e suscitou fundamentais considerações para a criação de “uma sociedade de aprendizagem comprometida com a justiça social e o bem-estar geral” no século XXI. Na Conferência Internacional sobre educação de adultos, em 1999, a Declaração de Hamburgo: uma agenda para o futuro destacou a importância da promoção da igualdade de gênero, a integridade da diversidade cultural e do conhecimento indígena, a necessidade de estender a oferta para os adultos mais velhos e a necessidade de garantir a educação para a paz, a democracia e a sustentabilidade ambiental. A sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) proporcionou importante diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. Realizada pela primeira vez no Hemisfério Sul – em Belém, Pará, 2009 –, essa conferência levantou questões que contribuíram para o fortalecimento da EJA, reafirmando a “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, aos marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas,

proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação.

Essas concepções foram incorporadas até mesmo nas resoluções 02/2010 e 04/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que traçam diretrizes para a educação dos sujeitos privados de liberdade e para a educação prisional – e na de 13 de julho de 2010, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica.

No âmbito nacional, podemos perceber que a EJA lentamente vem ampliando um espaço legal explicitado na legislação referente à educação como um direito humano, de modo geral, e à Educação de Jovens e Adultos, em particular, em distintos momentos conjunturais. Tais avanços foram fruto, não somente do conhecimento científico e acadêmico, mas também das lutas e embates históricos de sujeitos coletivos e conquistas alcançadas pela sociedade civil em sua relação com a sociedade política, mediante a construção de acordos, programas, políticas e legislação.

Como diz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – (PNEDH), de 2003, da Secretaria Especial de Direitos Humanos: “a educação básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais”. Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica, à qual têm direito ao longo de toda a vida.

Esse discurso sobre a educação como um direito social, que veio ganhando espaço ao longo do século XX, já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, desde 1932. Nele era afirmado:

[...] a educação deixa de constituir um privilégio [...] determinado pela condição econômica e social do indivíduo, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

De grande repercussão, o manifesto motivou campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 1934.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 – LDB 1996 – e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990 – também conceberam a educação sob o signo do direito e não mais sob o signo do amparo ou da assistência ou como medida compensatória.

A Constituição Federal promulgada em 1988 garantiu importantes avanços no campo da EJA. No artigo 208, a educação passa a ser direito de todos, independente de idade e, nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim, o artigo 208 é claro:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

Princípios contidos na Constituição/1988 foram positivados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e demais dispositivos legais regulatórios, traduzindo-se em orientações que contribuem para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, o que trouxe um significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando essa modalidade de ensino.

Os princípios constitucionais também foram incorporados recentemente na Resolução 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tomando como base o

[...] direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência [...] e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (CNE/CEB, 2010)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em relação ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe, destaca-se:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei no. 11.741 de 16/07/2008).

A análise desses textos legais e o grande debate que ensejaram têm ajudado na consolidação de referências comuns e reafirmam a Educação de Jovens e Adultos como garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas e modalidades da Educação Básica, ao longo da vida, inclusive para aqueles/as em situação de privação de liberdade. Além de nortear o debate educacional na atualidade, passaram também a subsidiar a discussão da política de formação permanente e específica para os/as professores/as que atuam nessa modalidade de ensino, a EJA.

Podemos dizer que essas considerações dão respaldo à concepção da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como um direito público subjetivo, como um direito à vivência da vida jovem e adulta, que constituem importantes ciclos de formação humana.

Conforme afirma Haddad, mesmo que a EJA se aproxime cada vez mais da institucionalização e das reflexões sobre escolarização, ela não se isola do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de pensar uma educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e se abra para uma perspectiva de conquista de direitos. (HADDAD, 2002, p. 16)

Pode-se perceber, hoje, a heterogeneidade dos estudantes presente na sala de aula. São homens e mulheres, jovens, adultos, idosos, negros e brancos, empregados e desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego e pessoas deficientes, em sua maioria moradores de comunidades periféricas dos grandes centros urbanos e em busca da escola como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural. Segundo Candau (2010), essas diferenças têm sido historicamente invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando-se nos processos pedagógicos com caráter monocultural. De fato, a diversidade etária e cultural dos estudantes de EJA constitui aspecto importante a ser considerado face às presenças de jovens, de adultos e de idosos como sujeitos dessa modalidade de Educação Básica.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que o perfil dos estudantes da EJA assume uma nova identidade a partir do final do século XX. Diferentemente das décadas anteriores, quando eram atendidos principalmente adultos oriundos do meio rural, com a entrada dos jovens no programa emerge um novo desafio para a Educação de Jovens e Adultos – há mais de duas décadas os jovens atendidos na

escolarização da EJA são de origem urbana e com uma trajetória escolar anterior permeada de insucessos.

Esses fenômenos têm despertado o interesse de pesquisadores que se debruçam sobre os conceitos – jovem, adulto e idoso –, relacionados com o campo educacional, os quais vêm sendo objeto de muitas considerações e debates na diversidade de interesses e focos. No mundo todo, vêm-se discutindo as características e as especificidades da vida humana em diferentes etapas, que incluem infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice, tratando-as como categorias sociais, não como preparação para a plenitude ou para a decadência, mas sim como momentos cujo significado se constrói nas relações sociais intergeracionais e intrageracionais experimentadas por todos os seres humanos, ao longo da vida. No caso da EJA, isso implica respeitar e valorizar a diversidade social e cultural dos sujeitos, reconhecer suas necessidades específicas e acolher as contribuições que podem dar em função de suas experiências de vida e profissionais.

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 reduziu para 15 e 18 anos, respectivamente, as idades mínimas para a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela via dos exames supletivos, mas não fixou idade mínima para o ingresso nos cursos para jovens e adultos. Essa lacuna foi preenchida pelo Parecer 11 de 2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que fixou em 14 e 17 anos, respectivamente, as idades mínimas para ingresso na modalidade, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

A redução da idade mínima para a frequência e conclusão da EJA coincidiu com um período em que um conjunto da população brasileira era constituída por adolescentes e jovens, muitos dos quais já se encontravam fora das escolas ou nelas permaneciam com grande defasagem na relação idade-série ideal (SPOSITO,

2003), resultando na presença juvenil crescente nas salas de aula de EJA.

Nos últimos anos, essa presença juvenil e as normas que a sustentam vêm sendo questionadas por setores que postulam a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial de formação dos adolescentes.

Não obstante este debate, a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conforme o Artigo 5º, considera a idade de 15 (quinze) anos completos para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental. A Resolução estabelece, ainda, a idade de 18 (dezoito) anos completos como a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio, conforme o Art. 6º desta mesma Resolução.

Como sabemos, a EJA no Brasil tem passado por profundas modificações ao longo dos tempos, dentre elas, a crescente juvenilização de seu corpo discente, sinalizando para a necessidade de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos com base em necessidades formativas, potencialidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

De fato, a maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem – de juventudes – nos processos educacionais da EJA tem-se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA, conforme destaca Ribeiro:

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação às características específicas da população a que destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela. (2001, p. 5)

Alguns dados estatísticos ratificam este fenômeno, como demonstra estudo organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), intitulado “Juventude e Políticas Sociais no Brasil” (2009), no qual são apresentados dados sobre a juventude brasileira e sua inserção no conjunto da sociedade. Segundo o estudo, há 51 milhões de jovens entre 15 e 19 anos no país, quase 1/3 dos 186 milhões que integram a população brasileira. Desse segmento, na faixa dos 15 aos 17, apenas 48% estão matriculados no Ensino Médio. Nessa faixa etária, 18% estão fora das escolas, e o percentual de evasão eleva-se a 66% na faixa dos 18 a 24 anos. As principais causas para tais números, no caso dos meninos, é o trabalho; já para as meninas é a gravidez na adolescência. O percentual de jovens matriculados no Ensino Superior cai drasticamente para 13% entre os jovens de 18 a 24 anos. O desemprego atinge 46% do total de jovens entre 15 anos e 29 anos no contingente nacional de 51 milhões de jovens; e 50% dos ocupados entre 18 anos e 24 anos são assalariados sem carteira. 31% dos jovens de 15 a 29 anos apresentam renda domiciliar *per capita* inferior a meio salário mínimo, dado agravado entre as mulheres e os negros – esses representam 70% dos jovens pobres. A pesquisa também revela duas das maiores causas de mortes da população juvenil: a violência e os homicídios correspondem a 38% das mortes, enquanto os acidentes de trânsito ceifam outros 27%.

Outro fenômeno está ocorrendo no mundo: o número de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos tem aumentado rapidamente. Pela primeira vez na história da humanidade, o número de pessoas com mais de 60 anos superará o das crianças e jovens de 0 a 14 anos de idade, fenômeno que já aconteceu, segundo dados da ONU (1999), em países como Espanha, Japão e Alemanha. O Brasil pertence ao grupo dos dez países com maior população de pessoas de 60 anos ou mais, em termos absolutos,

segundo projeções populacionais das Nações Unidas, realizadas em 2005.

Diante das considerações feitas até aqui, ressaltamos outro aspecto implicado na formulação de expectativas de aprendizagem para a EJA: incluir explicitamente o idoso como parte importante do público a ser atendido. Essa inclusão materializa o que diz o Art. 21 da Lei 10.741/2003 (Estatuto do Idoso): “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”.

Um outro aspecto diz respeito à identidade da EJA, como modalidade de educação. Ao ser contemplada como modalidade de Educação Básica, na LDB de 1996, a EJA passou a ser objeto de numerosos debates em nível nacional e nos estados, nos quais se buscavam meios para efetivar uma nova proposta que superasse de vez as limitações que historicamente caracterizaram o tratamento da EJA no Brasil. Esse debate foi assumido pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), que se conscientizou da necessidade de formular Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tal como havia feito para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tal postura foi também assumida pelo MEC, que criou, em 1999, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Parecer no 11/2000, cujo relator foi o Conselheiro Professor Carlos Roberto Jamil Cury, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, em articulação com o MEC, promoveu várias audiências públicas sobre a temática da EJA. Às contribuições obtidas ao longo desse processo, vieram somar-se os resultados de duas videoconferências promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), com o apoio da Unesco e participação ativa do CNE, por meio da relatoria das diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Ainda segundo o referido Parecer 11/2000, fóruns compromissados com a EJA em

diferentes estados – e Pernambuco foi um dos mais importantes, como veremos neste mesmo texto –, tiveram papel decisivo na formulação da nova política expressa no Parecer 11/2000 e formalizada na Resolução CNE/CEB 1/2000. Nesses documentos, a EJA tem expressamente reconhecido seu caráter de modalidade da Educação Básica, o que implica considerá-la como direito do cidadão e dever do Estado. Nesse sentido, ela não se realiza com a mera alfabetização de adultos, requerendo, portanto, um projeto pedagógico específico. Esse *status* foi reforçado pelo Parecer CNE/CEB Nº 6/2010, seguido da Resolução CNE/CEB Nº 3/2010, que instituíram as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA” nos aspectos relativos a: duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA; idade mínima e certificação nos exames da EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Em que pese a definição de Bases Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio que vem sendo desenvolvida no estado de Pernambuco, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação e da UNDIME, ainda não foram publicadas as Bases Curriculares Comuns para a EJA, existindo, para essa modalidade de educação, apenas as Orientações Teórico- Metodológicas (OTM) para o Ensino Fundamental e Médio, em todas as áreas do conhecimento. Na Introdução do documento “Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco”, a ampliação necessária deste trabalho para a EJA é enfatizado. Assim, este momento de definição de Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco – Modalidade EJA apresenta-se como momento instigante e rico para a discussão e a formulação de uma base curricular comum para EJA do estado de Pernambuco.

2.2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE EJA NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

A concepção da EJA como modalidade de ensino básico sequencial regular, no Brasil, é fruto de um longo processo de amadurecimento de ideias no âmbito de lutas e debates desenvolvidos por educadores e diferentes segmentos da sociedade. Não é necessário abordar, neste documento, os detalhes dessa construção histórica, uma vez que ela se encontra exaustiva e brilhantemente analisada nos próprios Pareceres 11/2000 e 6/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE. Assim, vamos limitar-nos a lembrar alguns marcos importantes desse processo.

As preocupações com a Educação de Jovens e Adultos revestida de caráter escolar já se encontram nas primeiras décadas do século XX. Uma referência marcante desse processo aparece na Constituição de 1934, que reconhece pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. “Essa Constituição, ao se referir no artigo 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a)”. Essa proposta, no entanto, não chegou a efetivar-se, mas voltou a ser considerada na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, que trata do curso primário supletivo, voltado para adolescentes e adultos, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental. (Cf. Par. CNE/CEB no 11/2000)

Na mesma linha da Lei Orgânica do Ensino Primário, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 4.024/61, ao reconhecer a educação como direito de todos e tratar da obrigatoriedade do ensino primário a partir dos 7 anos, afirmou a possibilidade da instalação de cursos supletivos para os que não

fizeram o curso primário na idade própria. Nessa mesma lei, abriu-se a possibilidade de obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial (para os maiores de 16 anos) ou do curso colegial (para os maiores de 19 anos) mediante a prestação de exames (chamados Madureza), após estudos desenvolvidos informalmente.

Uma referência importante a ser lembrada é o conjunto de iniciativas de educação de adultos desenvolvido por estudantes e intelectuais e outros setores de esquerda. Entre essas, destacam-se as iniciativas descritas a seguir, todas surgidas em 1960/1961.

- O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado com o apoio da gestão Miguel Arraes, na Prefeitura de Recife, por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, tinha como finalidade o desenvolvimento de propostas culturais populares, buscando criar oportunidades de educação integral dos trabalhadores e apostando no desenvolvimento de sua capacidade de leitura e a escrita, o que os tornaria aptos a entender as transformações políticas e as transformações sociais pelas quais então se lutava.
- O Centro Popular de Cultura (CPC), organização associada à União Nacional de Estudantes – UNE, criada em 1961, na cidade do Rio de Janeiro, por um grupo de intelectuais, tinha como objetivo criar e divulgar uma “arte popular revolucionária”. Reuniu artistas de vários campos, que pretendiam formar cidadãos política e culturalmente conscientes e defendiam o caráter coletivo e didático da obra de arte, bem como o compromisso político do artista. O CPC envolveu-se com a alfabetização de adultos, com maior intensidade a partir de 1962.
- A campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, tal como as iniciativas antes citadas, teve início em 1961. Organizada pela Secretaria de Educação de Natal/RN, situava o processo educativo em uma perspectiva mais ampla que a simples alfabetização. A campanha envolveu a criação de

bibliotecas, centros de formação de professores, círculos de leituras, praças de cultura e esportes.

- O Movimento de Educação de Base (MEB), que foi promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e patrocinado pelo Governo Federal, por meio de escolas radiofônicas, difundidas por emissoras católicas. Nesse movimento, destacaram-se os setores progressistas da Igreja Católica, juntamente com a Juventude Universitária Católica (JUC). Após dois anos de atuação, o movimento reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Com interrupções e refluxos, o MEB ainda existe e tenta fazer ressurgir seu modo de atuação original.

Nessa mesma época, surgiu a proposta de um grupo de educadores nordestinos liderados pelo pernambucano Paulo Freire, que propunha um processo de alfabetização crítico e transformador, fugindo às propostas de caráter instrumental, até então apresentadas pelo Governo Federal. O referencial teórico do grupo de Paulo Freire, com seus Círculos de Cultura, era voltado especificamente para a educação de adultos, pautando-se pela valorização do saber e da cultura dos educandos, considerados como produtores de conhecimento, no âmbito de uma educação dialógica, que visava à libertação dos trabalhadores e oprimidos nos campos social, cultural, político e econômico.

Os Círculos de Cultura questionaram o conteúdo, a forma e a dinâmica que caracterizavam a educação de homens e mulheres, participantes ativos da vida econômica, política e social (WEBER, 1998). Essa mesma autora esclarece: o conteúdo calcado na vida cotidiana dos jovens e adultos teria que ser apresentado sob formas que motivassem o debate e a organização de grupos. Importava que essa própria vivência e a sociedade em que ela se desenvolvia, especialmente através do trabalho, fosse o principal conteúdo

dessa ação educativa, o que propiciava pesquisa sobre o universo vocabular e a seleção de temas candentes naquela conjuntura.

Como nos diz Brandão ao comentar a ideia de Paulo Freire: Em vez de colocar as pessoas em fila, ele preferiu colocar em uma roda. Colocar as pessoas sentadas uma ao lado do outro, um ao lado da outra, todo mundo. E como as mulheres e os homens que iam aprender a ler começavam conversando sobre a vida delas, sobre o trabalho de todos os dias, sobre a maneira de ser e de se viver naquele lugar, o Professor Paulo Freire chamava aquilo de CIRCULO DE CULTURA [...]. (BRANDÃO, 2005, p. 61)

Depois de 1964, com a tomada do poder pelos militares, todos esses movimentos que visavam à politização dos estudantes adultos e ao desenvolvimento de uma cultura popular foram fortemente reprimidos, sobrevivendo apenas o MEB, provavelmente pelos vínculos que tinha com o MEC. Paulo Freire foi perseguido, teve de sair do Brasil, mas sua importância e significado perduram por décadas e até hoje influenciam a educação de adultos no Brasil e no mundo.

Entre as reações dos militares às iniciativas de educação popular está a criação, em 1967, do chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando a erradicar o analfabetismo e a oferecer profissionalização a esse público. O Mobral foi criticado em função de seus resultados pífios e acusado de limitar a Educação de Jovens e Adultos a um início de alfabetização.

Na década seguinte, a Lei 5.692/71 atribuiu ao Ensino Supletivo a finalidade de “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Segundo essa lei, o Ensino Supletivo poderia abranger, além da alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e a atualização. Os cursos poderiam ocorrer por meio de ensino a distância e os exames seriam organizados pelo sistema estadual, de acordo com os respectivos Conselhos de Educação.

Ainda nessa época, o Parecer 699/72 do CFE mencionava quatro funções do Ensino Supletivo: a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º. Grau, para maiores de 21 anos), o suprimento (conclusão do inacabado, por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização), a aprendizagem e a qualificação. Admitia-se o cumprimento dessas funções fora do ensino regular de 1º. e 2º. Graus, sendo que a aprendizagem e a qualificação foram atribuídas ao Ministério do Trabalho.

Esse cenário legal perdurou até os anos 1980, quando se intensificaram os debates e as críticas ao conceito de Educação de Jovens e Adultos como reles ensino supletivo e paraescolar. Destituído do caráter de educação regular, esse ensino era frequentemente reduzido a uma alfabetização inicial e incompleta que, compreensivelmente, se marcava por altas taxas de abandono pelos estudantes.

Foi somente com a Constituição de 1988 e a nova LDB (Lei 9493/96) que a Educação de Jovens e Adultos ganhou *status* de modalidade – ou seja, de ensino regular – e meios efetivos para o cumprimento das novas funções que hoje lhe são atribuídas.

Neste contexto, outros acontecimentos merecem destaque, a exemplo da recente Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA – 2010), na qual foram debatidas questões importantes relacionadas à elevação de escolaridade para milhões de brasileiros e brasileiras e ao fortalecimento da EJA como direito de todos e todas ao longo da vida. Sob essa ótica, por ocasião da VI Conferência, foi aprovada a Carta de Compromisso com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o “Marco de Belém”. Os signatários desse documento comprometeram-se a ampliar as oportunidades de oferta da Educação de Jovens e Adultos, definindo metas para a elevação da matrícula e a melhoria da

qualidade do curso, a serem inscritas no Plano Nacional e nos planos estaduais de educação 2011 – 2020, a partir do indicado nos planos estratégicos da Agenda Territorial de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (MEC).

A análise do processo histórico da EJA, especialmente dos movimentos ocorridos no início dos anos 1960, chama a atenção para dois pontos importantes:

- até a Constituição de 1988 e a Lei 9394/96, ao longo de toda a história da EJA, as iniciativas renovadoras e preocupadas em ampliar a Educação de Jovens e Adultos, para além da alfabetização instrumental ou funcional, tiveram origem fora do Governo Federal, em entidades ligadas a estudantes, artistas e intelectuais, ou em instâncias governamentais locais;
- o nordeste, e especialmente o estado de Pernambuco, desempenhou um papel muito significativo na história da EJA no Brasil. Em Pernambuco, o reconhecimento da dívida social histórica com jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade adequada tem sido uma marca da história da educação nos últimos 60 anos.

Considerando o contexto de produção do presente documento, que é voltado para os professores pernambucanos, essa tradição do estado de Pernambuco na EJA deve ser focalizada mais diretamente, embora de modo sucinto.

Como fica claro na análise da construção nacional do conceito de EJA, no estado de Pernambuco, em particular, o tema ganhou força nos anos 1960, com os já referidos Movimento de Cultura Popular e Círculos de Cultura. Segundo Carvalho (2009), desde essa época, educadores como Paulo Freire (e seus famosos programa e método de alfabetização), Silke Weber, João Francisco de Souza, Adosinda Costa, Paulo Rosas, Tereza Barros, Jacirema Bernardo

são alguns dos nomes marcantes que escreveram a história do conhecimento da EJA no estado. Ainda no dizer de Carvalho,

[...] sujeitos coletivos também merecem registro, como a Rede de Alfabetização de Casa Amarela, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, a Secretaria de Educação Municipal do Cabo, Secretaria de Educação do Recife, Secretaria de Educação de Camaragibe, o Centro Josué de Castro, o Centro Luiz Freire, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP da UFPE, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, e outras instituições entram na rede discursiva da EJA e reconstroem e re-significam os Círculos de Cultura daquele movimento popular de educação. (CARVALHO, 2009)

Mais recentemente, várias experiências com os Círculos de Educação e Cultura foram realizadas, como alternativa para a educação de jovens e adultos, a exemplo do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do PROMATA, no período de 2003 a 2007, e do redesenho do Programa Chapéu de Palha, a partir de 2007, quando os Círculos de Educação e Cultura se voltaram para a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita dos trabalhadores da cana de açúcar da Zona da Mata de Pernambuco. A partir de 2009, o Programa Chapéu de Palha expandiu-se para o Sertão, atendendo também os trabalhadores da fruticultura irrigada, visando à consolidação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e tematizando questões de cidadania e do mundo do trabalho. Nessa mesma perspectiva, as ações educacionais desenvolvidas no âmbito dos Círculos de Educação e Cultura do Programa Mãe Coruja Pernambucana têm como escopo a alfabetização e o letramento.

Após a publicação da Constituição Federal de 1988, duas instituições relevantes podem ser destacadas no trabalho com a EJA, no estado de Pernambuco: o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEP) e o o Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco.

O NUPEP foi criado em 1987, no Departamento de Serviço Social da UFPE, pela Profa. Maria Herlinda Borges. Foi institucionalizado em 1988 e encontra-se, desde 1994, sediado no Centro de Educação da UFPE, tendo como primeiro coordenador o Prof. João Francisco de Souza.

O Fórum Estadual de Jovens e Adultos do estado de Pernambuco foi criado em 1990, com o nome de Articulação Pernambucana pela Educação de Jovens e Adultos, e passou a chamar-se Fórum EJA de Pernambuco, a partir de 2004, acompanhando a nomenclatura nacional desse movimento no país. O Fórum, de caráter permanente, é formado por instituições governamentais e não governamentais, entidades do poder público, universidades, movimentos sociais, ONGs, associações e entidades empresariais, interessados na articulação das práticas de EJA.

O NUPEP preparou vários Encontros Estaduais de EJA, ao longo da primeira década do século XXI. Em 2006, a cidade de Recife sediou o VIII Eneja, que teve grande participação dos educadores das instituições que trabalhavam com EJA no estado, que assim responderam à mobilização ocorrida quando da realização do VII Eneja, em 2006, em Brasília.

O Fórum foi criado para ser permanente e, para tal, requer maior investimento na qualidade da sua estrutura de comunicação. A preparação adequada de professores da EJA, como a que agora se propõe, será um passo significativo no desafio de tornar a EJA, no estado de Pernambuco, uma modalidade de educação de excelência. Das considerações feitas, e diante do novo perfil dos sujeitos que integram a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, podemos afirmar que esta realidade passa a exigir demandas de novas formas de atuação metodológica, de definição de expectativas de aprendizagens – conforme abordado no documento Introdutório dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco –, que inclui capacidades e aprendizagens

conceituais a serem desenvolvidas, familiarizadas, aprofundadas, sistematizadas e consolidadas em determinado tempo pedagógico e mediante percursos formativos que levem em conta as especificidades dos sujeitos do currículo, com subjetividades e singularidades.

2.3. QUE ESCOLA ENTÃO É ESSA?

Há necessidade de um olhar sobre as práticas pedagógicas. Não seria preciso se interrogar e perguntar mais sobre quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas no processo de ensino e aprendizagem para atender equitativamente diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual presentes no mesmo espaço de sala de aula, que, além da diferença etária, apresentam ritmos e tempos pedagógicos cognitivos, de aprendizagem, comportamentos e interesses diferenciados? É preciso refletir e entender a diversidade como uma construção histórica, cultural e social das diferenças que envolve relações de poder e processos de dominação, construção das identidades e contextos das lutas sociais.

Segundo Candau, colocar estas questões em foco seria partir de uma interculturalidade crítica, dado que esta autora aponta para a “[...] construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais.” (2010, p. 762)

Como as práticas pedagógicas estão lidando com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Como as questões racial e étnica são discutidas na escola da Educação Básica de Educação de Jovens, Adultos e Idosos? Estas questões são desafiadas na implementação da Lei nº 10.639/93 – que torna obrigatória a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos – e se encontram detalhadas na Resolução Nº 1, de 17

de junho 2004, do Conselho Nacional de Educação – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Conforme o Art. 2º, essas diretrizes

[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (CNE/CP, 2004)

Nesse movimento, outra lei afirmativa dá a mesma orientação com relação à temática indígena – a Lei 11.645. Nessa perspectiva, a escola é lugar da formação de cidadãos e afirma-se a importância da necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

Para Arroyo, há evidências de necessidade de um novo olhar,

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito a educação. (2005, p. 23)

Como dissemos anteriormente, a diversidade se dá em relação a gênero, cor, origem social, cultura, trajetória de vida e ainda no que tange à idade dos educandos. Independente das diferenças existentes entre esses sujeitos, eles chegam à escola com um projeto de vida, do qual essa instituição é parte integrante. A esse respeito, diz Dayrell:

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro de um campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (1996, p. 144).

Essas questões são explicitadas no Capítulo 1, sobre as Formas para Organização Curricular, da Resolução 04/2010 CNE, no seu § 2º: Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o

entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Levando em conta tais considerações, podemos dizer que o processo educativo da EJA como modalidade da Educação Básica, tal como estivemos a discutir neste documento, é complexo. O mesmo envolve compreender a escola como um lugar onde sujeitos de aprendizagens se constroem, apropriam-se de conhecimentos socialmente construídos, trocam saberes e práticas sociais e culturais, modos de ser e sentir o mundo visando a melhores condições de vida, na perspectiva de superação das desigualdades sociais e culturais, da discriminação cultural, religiosa, de gênero e de outros grupos marginalizados. A escola como lugar de síntese e integração de conhecimentos de ampliação de horizontes culturais e sociais onde vão se formando esses sujeitos de modo mais sistematizado, planejado, pressupondo intencionalidade didática. Como afirma Paulo Freire,

Não é possível defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de lições que há que ensinar e lições que há que aprender pelo qual deve ser imunizada das lutas, dos conflitos, que se dão longe dela, no mundo distante. (1994, p. 90)

Sob essa ótica, o papel do educador implica reconhecer as dimensões dessa prática pedagógica, da relação com os conhecimentos, das formas de educar, de ensinar e aprender na escola como um lugar de sínteses, de construção e de vivência de identidades sociais e culturais, de sistematização e de diálogo, de produção de conhecimentos, de reflexão e de problematização. Saber ser mediador de sínteses e articulação entre conhecimentos implica envolver-se em processos de formação continuada que tenham como conteúdo formativo a reflexão sistemática da prática

pedagógica. Daí a importância da definição de parâmetros para os processos de formação continuada dos educadores que atuarão na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Em síntese, esse é um educador que compreende a escola como lugar em que todos e todas se sentem valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em suas singularidade e identidade. Como um lugar de formação e pleno desenvolvimento humano que contribua para a construção de uma educação de qualidade social para aqueles que foram historicamente inferiorizados. Educação entendida como um direito à formação e ao desenvolvimento pleno dos sujeitos de aprendizagens. Comprometidos com esta construção, estaremos também contribuindo com a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

2.4. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: o menino que lia o mundo**. São Paulo. Editora UNESP, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de out. de 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2012.

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

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.portalme.gov.br> Acesso em: 08 ago. 2012.

_____. Lei nº 10.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro -Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1 de 3 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.portalme.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para

a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3 de 15 de junho de 2010 Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br> Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

CANDAU, V. **As diferenças fazem diferença?** Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. Em: ANAIS DO XV ENDIPE Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. SOARES, Leôncio (Org.)... [et al.] – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1980**. Recife: Bagaço, 2004.

CARVALHO, R. T. Alfabetização de Jovens e Adultos e interculturalidade. **Fênix Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos**, NUPEP, Ano 3, nº 04, jul./dez., 2004.

CARVALHO, R. T. Prefácio. Em: LIMA, M. N. FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PERNAMBUCO. Registros históricos. Recife: edição do Fórum de educação de jovens e adultos de Pernambuco. Bagaço, 2009.

CASTRO, J. A.; JUSENI, M. C. A; ANDRADE, C.C. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. 303 p.: gráfs., tabs. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

DAYRELL, Juez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

_____. O jovem como sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2003.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- _____. Educación y participación. In: CASTELLS, M. y otros. **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- _____. Diversidade e Currículo. Em: BEAUCHAMP, J. et al **Indagações sobre o currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- HADDAD, Sérgio (Coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002. (Estado do Conhecimento, v. 8)
- _____. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio 2000.
- PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas: Educação Fundamental de Jovens e Adultos, Recife: SECE, 1993.
- PORTO, Z. G. Formação do professor, produção e uso de materiais didáticos na educação de jovens e adultos. In: ANAIS XV ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte.
- RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos CEDES, vol.21 nº 55. Campinas. Nov.2001. Disponível <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 01 ago. 2012.
- SOUZA, J. F. **Uma Pedagogia da Revolução**. São Paulo. Cortez, 1987.
- SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- UNESCO. CONFINTEA V. Hamburgo, 14/07/1997. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos.
- UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010.
- WEBER, Silke. Apresentação. ANAIS. ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Paulo Freire em Maio, 1998.

