

Identidade e diversidade na
**EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

ENTREVISTA

FE/UNB E SEEDF
Conversa dialogada sobre a EJA e suas interfaces

RELATO

Gestores da DIEJA falam sobre as
políticas para a EJA na SEEDF

ARTIGO

Pesquisa avalia a EJA na
penitenciária feminina no DF



REVISTA
COM



CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Márcia Regina Marques (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

AVALIADORA AD HOC
Maria Madalena Tôrres (SEEDF)

EQUIPE TÉCNICA - SEEDF
Ana Maria de Gois Rodrigues
Damiana Aparecida Telles Moreira
Edilberto Moura da Fonseca
Elaine Cristina Sampaio
Elaine de Fátima Andrade
Eliás Maciel dos Santos Souza
Eloísio Rodrigues da Costa
Giovanna Amaral da Silveira
Joyce Vieira de Castro Marra
Juliane Santos Sales
Kleyne Cristina Dornelas de Souza
Leda Ferreira Barros
Leda Regina Bitencourt da Silva
Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro
Márcia Regina Bonfim Silva
Maria Leoneide Rodrigues de Almeida
Patrícia de Carvalho Galieta
Relcytam Lago Caribé
Sttela Pimenta Viana
Suely Divina Santos

EDITOR GERAL - SEEDF
Danilo Luiz Silva Maia

EDITOR ASSISTENTE - SEEDF
Guilherme Nothen

ARTE DA CAPA E DIAGRAMAÇÃO
Tiago Oliveira

APOIO E IMPRESSÃO
CFORM/UnB

Tiragem 1.000
(1 mil exemplares)

ISSN 2359-2494

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do DF.

■ EDITORIAL

Educação para todos. Essa é uma das grandes questões quando falamos em educação. Cada um de nós possui o direito de usufruir de uma educação de qualidade social, em qualquer lugar e em qualquer momento da vida. Contudo, é evidente que o montante de pessoas excluídas das oportunidades de educação formal – e da consequente constituição de autonomia, de postura crítica e de proatividade que a educação deve prover – está longe de ser zerado. É preciso muito trabalho, ainda, para que isso aconteça.

A Educação de Jovens e Adultos se caracteriza por ser uma modalidade da Educação Básica voltada a pessoas que perderam a oportunidade de acesso ou de conclusão dos estudos em algum momento e que, por isso, possuem experiências diferenciadas de vida e de trabalho. Uma das principais razões de ser da Educação de Jovens e Adultos é, justamente, assegurar a permanência e a continuidade dos estudos a essas pessoas, de modo que suas experiências de vida e de trabalho sejam devidamente aproveitadas e valorizadas na continuação de seu processo de aprendizagem formal.

Podemos identificar, a nível mundial, uma série de conferências e declarações que, entre seus vários diagnósticos, colocam os problemas mais constantes na educação e buscam criar metas efetivas de superação. Entre esses problemas está o de buscar garantir a educação para todos numa perspectiva de educação continuada. No Brasil, observamos a preocupação de enfrentamento desses desafios, com as crescentes iniciativas de estudos, de grupos de trabalho, de políticas públicas e de criações de setores públicos específicos para o tratamento de ações apropriadas e aclimatadas para essa modalidade educacional.

A Revista *Com Censo* quer ouvir as pessoas envolvidas na lida diária do trabalho com a educação – tanto os profissionais em sala de aula, quanto os atores que estão incumbidos da gestão em seus vários níveis. Assim, pretendemos incentivar a escrita e a difusão de trabalhos feitos, principalmente, por servidores da Secretaria de Estado de Educação. Juntamente a essa missão, elegemos como instrumento indispensável na construção de conhecimento na área educacional a utilização de dados e informações provenientes dos Censos Escolares.

A Educação de Jovens e Adultos é o universo temático desta nossa segunda edição especial. Agradecemos a parceria da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos na construção desse material, assim como as avaliações e revisões realizadas por sua equipe técnica, e o apoio de Maria Madalena Tôrres com avaliações e revisões de textos.

Boa Leitura

Danilo L. S. Maia

ÍNDICE

8 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

12

FE/UnB e SEEDF: Conversa dialogada sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas interfaces

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

24

Programa DF Alfabetizado: Série Histórica

26

Construção de Políticas Públicas no âmbito da gestão Central, Intermediária e Local da Educação de Jovens e Adultos na SEEDF: mobilizando as inquietudes

33

Esporte, educação e o sistema prisional canadense

37

Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal

44

Desafios na atuação da Coordenação Intermediária de Educação de Jovens e Adultos: experiências na CRE Recanto das Emas

ARTIGOS

50

Um Olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos

59

Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

64

Dez anos de educação para jovens e adultos na modalidade a distância: uma educação possível

69

A Educação de Jovens e Adultos e a Intersetorialidade

74

Educação de Jovens e Adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético

79

Caminhos para a construção de uma política de integração curricular da educação profissional com a EJA: a experiência do Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis no âmbito da SEEDF



■ APRESENTAÇÃO

Nesta edição especial, a Revista *Com Censo* apresenta a discussão acerca da modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tratar da EJA implica, primeiramente, reconhecer que a oferta de educação para as pessoas jovens, adultas e idosas, ou sua ausência, é resultado de um sistema social e econômico que falhou com esse público. É preciso compreender, ainda que historicamente, que a modalidade foi marcada por políticas públicas educacionais precárias e marginais ao Estado, caracterizadas como limítrofes entre a responsabilidade pública e privada, e entre políticas sociais compensatórias e filantrópicas.

A EJA foi inserida como modalidade da educação básica após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96. Entretanto, somente por meio da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, a modalidade passou a receber recursos por meio desse Fundo. O acesso a esses recursos é considerado uma conquista das mobilizações da sociedade civil.

Em 1997, foi realizada, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - V Confinteia. No Brasil, a sociedade civil organizada participou dos encontros preparatórios para a conferência, que foi marcada por uma série de tensões na construção do documento final. Diante disso, foram constituídos os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos estaduais e regionais, que acabaram por levar à organização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - Enejas. Nesses encontros, estudantes, educadores, pesquisadores, gestores públicos e privados passaram a se articular para a formação, a troca de informações e a

atualização sobre o campo da educação de jovens e adultos com o objetivo de exercer o controle sobre o poder público.

A partir de 2004, o Ministério da Educação - MEC, por intermédio da nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC¹, passou a regular políticas públicas para a EJA com a participação da sociedade civil. Essa Secretaria instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - Cnaeja, que funciona como um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil, a fim de formular e efetivar políticas para a área.

Em 2007, teve início a preparação para a VI Confinteia no momento em que os Estados-membros enviaram seus



Equipe DIEJA e Coordenadores Intermediário da EJA - Fonte: Ascom/SEEDF – Foto: Tiago Oliveira/ASCOM - SEEDF

informes nacionais sistematizados. No Brasil, foi elaborado o Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia, considerando a escuta e a avaliação das políticas públicas efetivadas e não efetivadas no campo da educação de adultos. Esse documento preliminar de debate que, ao final da conferência se configura no Marco de Belém, reafirma a perspectiva de entendimento da defesa da educação de pessoas jovens, adultas e idosas como sujeitos de direito.

Nesse cenário de debates internacionais e da construção nacional da EJA, a Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal - SEEDF, em conjunto com a sociedade civil², vem ampliando, na última década, a interlocução para implementação de políticas públicas para a EJA no DF. A publicação do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA³ possibilitou a implantação de uma experiência do PROEJA no DF. Entre 2007 e 2009, a Universidade de Brasília, em

parceria com a Secretaria de Educação e de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, coordenou o PROEJA-TransiarTE, como alternativa e aproximação dessas duas modalidades da educação básica, com o intuito de garantir a educação que correspondesse às especificidades de jovens e adultos trabalhadores.

Em 2011, a SEEDF – por meio do processo de construção coletiva de discussão, formação e elaboração – reuniu profissionais da educação, professores universitários e convidados para construir o Currículo em Movimento na EJA, visando promover a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas. Ao mesmo tempo, elaborou as Diretrizes Operacionais da EJA, a fim de propor a reorganização estrutural, política e pedagógica para a oferta da modalidade na rede pública de ensino do DF.

No âmbito nacional, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o novo Plano Nacional de Educação e propôs, por meio das metas 7, 8, 9, e 10, as seguintes ações para a EJA: fomentar a qualidade na educação básica; elevar a taxa de alfabetização de 15 anos ou

mais e erradicar o analfabetismo; elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo a alcançar 12 anos de estudo; e oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Como estratégia propõe, ainda, a correção de fluxo, o acompanhamento pedagógico individualizado, a prioridade aos estudantes com rendimento escolar defasado, a continuidade dos estudos após a alfabetização e a oferta gratuita de educação profissional.

No Distrito Federal, em 2014, a Secretaria de Educação, em parceria com o Fórum Distrital de Educação⁴, constituído por representantes do governo do DF e por organizações e entidades da sociedade civil, elaboram o Plano Distrital de Educação do DF – PDE (Lei Distrital 5.499 de 15 de julho de 2015). Nesse plano, as metas 8, 9, 10 e 11 apontam à constituição de um sistema de ensino para atender à população rural, à classe trabalhadora e às pessoas em privação

de liberdade no sistema prisional do DF na EJA, na forma integrada à educação profissional, com objetivo de garantir acesso, permanência e continuidade de estudos a esses estudantes.

O Plano Plurianual 2016-2019, elaborado pelo GDF em parceria com a SEEDF, se propõe a responder às metas previstas no PDE com a ampliação do atendimento na Educação de Jovens e Adultos no DF em 50%, com a ampliação no atendimento às pessoas em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal em, no mínimo, 30% e, além disso, com a ampliação em 50% no atendimento à Educação do Campo (escolas rurais).

Para o período de 2015 e 2016, a SEEDF tem o objetivo de qualificar a educação para pessoas jovens, adultas e idosas e avançar nas metodologias e práticas para a EJA. Sendo assim, ela criou duas estratégias: a primeira, o curso de formação para professores, Alfabetização e Letramento em EJA, em parceria com a Escola de Formação dos Profissionais da Educação - Eape; e a segunda, a realização de visitas técnicas pedagógicas às 14 Coordenações Regionais de Ensino, envolvendo os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos locais e intermediários de EJA, com vistas à organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, oferecer uma modalidade que atenda aos anseios desses estudantes requer planejar plurianualmente as ações, reformular orientações e normas, repensar práticas, concepções e metodologias, pactuar princípios e propor diretrizes.

Assim, trazemos nesta edição especial o universo da Educação de Jovens e Adultos como foco de debate. O primeiro texto é o registro escrito de uma conversa dialogada entre professores e professoras da Universidade de Brasília - UnB e da Secretaria de Educação - SEEDF, que se reuniram especialmente para construir esse diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos para esta edição especial. Nessa conversa participam Renato Hilário dos Reis – professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB –, Julieta Borges Lemes – doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB –, Relcytam Lago

Caribé – professora da SEEDF e gerente da GEJA/DIEJA/SEEDF (Gerência de Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos) –, e Sttela Pimenta Viana – professora na SEEDF atuante na GEJA/DIEJA/SEEDF. Esse diálogo se espelha no formato de uma entrevista aberta e semi-estruturada, composta por cinco perguntas direcionadas, simultaneamente, a todos os participantes, que falam guiados pelas perguntas iniciais, mas que abrem novos caminhos pelos corolários pressupostos nas questões. Eles falam sobre movimentos populares, políticas públicas intersetoriais, formação de educadores de jovens e adultos, educação do sistema prisional, educação profissional integrada à EJA, entre diversos outros assuntos correlatos.

Em seguida, são apresentados os relatos de experiência. O primeiro texto, de autoria de Suely Divina Santos, chamado **Programa DF Alfabetizado: Série Histórica**, traz um relato sobre a importância do programa e faz um breve apanhado do contexto de sua criação em 2012, apontando os resultados positivos que ele vem apresentando junto ao seu público-alvo.

O segundo relato, realizado pela equipe da DIEJA: Relcytam Lago Caribé, Sttela Pimenta Viana, Leda Regina Bitencourt da Silva, Damiana Aparecida Telles Moreira e Kleyny Cristina Dornelles, intitulado **Construção de Políticas Públicas no âmbito da gestão Central, Intermediária e Local da Educação de Jovens e Adultos na SEEDF: mobilizando as inquietudes**, mostra-nos as trilhas percorridas por essa diretoria no intento de aprimorar a gestão – política e pedagógica – dessa modalidade tão vasta, mas tão sensível. Nesse relato, ficam explícitas pelo menos duas ações realizadas com o intuito de fortalecer as práticas pedagógicas da EJA: o Curso Alfabetização e Letramento em EJA e a realização de visitas técnicas e pedagógicas às Coordenações Regionais de Ensino.

O terceiro relato, **Esporte, Educação e o Sistema Prisional Canadense**, de Mark Norman, fala sobre a administração do sistema prisional canadense e os projetos educacionais e de recreação física aplicados nas unidades penitenciárias federais do Canadá, que visam contornar os déficits educacionais dos adultos

em situação de restrição de liberdade e proporcionar a essas pessoas um retorno efetivo e seguro para a sociedade.

O quarto relato, de Ludmila Gaudard Sardinha Carneiro, com o título: **Marcos Histórico-Político-Legais e Institucionalização da Educação no Sistema Prisional do Distrito Federal**, revela um panorama histórico de políticas e de legislações sobre a educação no sistema prisional, além de mostrar a realidade em que a população carcerária do DF se encontra, composta em sua maioria por jovens, negros, pobres, semialfabetizados, pessoas LGBT, indígenas e migrantes. Esse relato destaca que são vários os desafios a serem enfrentados pela SEEDF a fim de que se possa oferecer a todas as pessoas, mesmo aquelas em situação de encarceramento, o direito à Educação.

O quinto e último relato, de Elvis Vilela Rodrigues, chamado **Desafios na atuação da Coordenação Intermediária de Educação de Jovens e Adultos: experiências na CRE Recanto das Emas**, descreve-nos as ações ensejadas pela Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas para aprimorar a Educação de Jovens e Adultos naquela localidade, bem como as estratégias para solucionar os problemas que interferem na efetivação dessa modalidade, tais como: o elevado índice de abandono, o atendimento à diversidade de público, a formação docente específica para a modalidade, e as especificidades do formato de registro de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Após a parte de relatos de experiência, passa-se à seção de artigos. O primeiro artigo é intitulado **Um Olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos**, de autoria de Simone C. Rodrigues da Silva e Maria Alice Melo Nunes. As autoras analisam as contribuições e as melhorias que o método Paulo Freire oferece ao processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos no DF. Elas concluem que o referido método é de extrema relevância na adoção de recursos pedagógicos para a EJA, servindo como uma didática que promove a aquisição do letramento e a formação integral de cidadãos críticos capazes de transformar o seu trabalho e a sua história de vida.

O segundo artigo, **Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos**, de Kleyne Cristina Dornelas de Souza e Leda Regina Bitencourt da Silva, apresenta os avanços alcançados no atendimento a estudantes com deficiências, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação na Educação de Jovens e Adultos no DF, além de descrever a construção da proposta, prevista nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, mostrando as possibilidades de atendimentos para estudantes de classe comum e de turmas de EJA Interventiva. Esse trabalho mostra também resultados que podem contribuir no planejamento da operacionalização de um atendimento diferenciado para esses estudantes na Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro artigo, **Dez Anos de Educação para Jovens e Adultos na Modalidade à Distância: Uma Educação Possível**, de Ângela Maria dos Santos Faria, Indira Vanessa Pereira Rehem e Adriana Rogéria de Almeida Reis, apresenta uma análise da trajetória da Educação de Jovens e Adultos na modalidade à distância, em sua implantação no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul - CESAS. Iniciada em 2004, ela teve a devida elaboração do material didático ao público e à modalidade, a migração para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e uma readequação do material didático face às propostas do Currículo em Movimento; tudo isso para o melhor

atendimento ao público-alvo dessa modalidade, aumentando a participação dos estudantes e aprimorando o aproveitamento das avaliações presenciais. O trabalho conclui mostrando que EJA/EaD é uma possibilidade bastante viável para democratização ao acesso à educação formal.

O quarto artigo, **A Educação de Jovens e Adultos e a Intersetorialidade**, de Irlanda Aglae Correia Lima Borges, sugere uma reflexão sobre a importância dos fatores externos à escola da Educação de Jovens e Adultos, fatores esses chamados de intersetorialidade. Para fazer frente à demanda de se pensar esses fatores externos, se estabelece a necessidade de fortalecimento de uma rede de suporte nas relações entre governo federal, governo local e sociedade civil organizada.

O quinto artigo, **Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Feminina do DF: Possibilidade de Pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético**, de Erlando da Silva Rêses e Wallace Roza Pinel, analisa as relações históricas entre sociedade, sistema carcerário feminino brasileiro e educação, situando-as no contexto do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Ele discute o ensino nas prisões, mostrando que ele não está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como modalidade específica, mas apenas como corolário da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho conclui

que é preciso cobrar das autoridades as melhorias nas condições das presas, de modo a viabilizar sua reinserção no mercado de trabalho e dar fim à violência, ao abandono e à ausência de políticas adequadas para mulheres em vulnerabilidade social.

O sexto e último artigo, **Caminhos para a Construção de uma Política de Integração Curricular da Educação Profissional com a EJA: A Experiência do Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis no Âmbito da SEEDF**, de Antônio Biancho Filho, Giovanna Amaral da Silveira e Newton Carmo Oliveira, refaz o processo de edificação e de implementação da oferta do Currículo Integrado da Educação Profissional a Educação de Jovens e Adultos, resultante da elaboração do Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado a Educação Profissional no Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis (CED Irmã Maria Regina) da SEEDF. Esse trabalho, entre outros itens, demonstra que a legislação dispõe sobre a oferta integrada e a articulação de conhecimentos curriculares, com a finalidade de possibilitar ao público-alvo da EJA uma atuação mais exitosa no mercado de trabalho, assim como nas demais práticas sociais.

Por fim, esperamos contribuir com um material capaz de causar muitos pensamentos, ideias, reflexões e mobilizações na área da Educação de Jovens e Adultos.

NOTAS

- 1 Em 2013, a Secad foi transformada na Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade e Inclusão (Secadi) com objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino e efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.
- 2 Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do DF – GTPA - Fórum EJA/DF juntou-se ao movimento Fórum EJA do Brasil. Ele é constituído de educandos, de educadores, de representantes da Universidade de Brasília, das associações representativas, dos sindicatos, das empresas e das entidades interessadas na erradicação do analfabetismo do DF em entorno.
- 3 O PROEJA é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação – MEC.
- 4 O Fórum Distrital de Educação é constituído por representantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal; do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB; do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – Sinpro-DF; do Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Privados de Ensino do Distrito Federal – Sinproep; do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do DF – SAE/DF; da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes; do Sindicato das Escolas Particulares do DF – Sinepe; do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – GTPA – Fórum EJA/DF; do Conselho de Educação do DF; do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai/DF; e dos Representantes do segmento Pais e Mães de alunos da rede pública.

Daniel Damasceno Crepaldi

Subsecretário da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF

■ ENTREVISTA

■ FE/UnB e SEEDF: Conversa dialogada sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas interfaces



Msc. Sttela Pimenta Viana - Graduada e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, é professora na SEEDF e atua na Gerência de Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos/ Diretoria da Educação de Jovens e Adultos – GEJA/DIEJA/SEEDF;

Msc. Relcytam Lago Caribé - Graduada em Letras, especialista em Aprendizagens, e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Professora da SEEDF e gerente da Gerência de Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos/ Diretoria da Educação de Jovens e Adultos – GEJA/DIEJA/SEEDF;

Dr. Renato Hilário dos Reis - Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB;

Msc. Julieta Borges Lemes - Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB.

Resumo: Essa conversa dialogada segue os moldes de uma entrevista aberta e semi-estruturada, em que há cinco perguntas geradoras dirigidas a todos os participantes, que puderam discorrer livremente sobre os temas subjacentes às perguntas. Nessa conversa foram abordados diversos assuntos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Em um primeiro momento, fala-se predominantemente sobre os movimentos populares, a Educação de Jovens e Adultos e políticas públicas, de modo a elucidar a importância dos movimentos populares como impulsionadores e fomentadores da Educação de Jovens e Adultos e a efetivação de políticas inter-setoriais que articulem políticas sociais para a EJA. Em seguida, o diálogo passa a versar sobre formação de educadores de Jovens e Adultos, trazendo para o debate o processo formativo dos educadores, a partir dos relatos de experiências e das vivências dos participantes. Por fim, o debate passa a se centrar sobre a educação do Sistema Prisional e a Educação Profissional Integrada à EJA, trazendo a discussão em torno do desafio de viabilizar a educação para a população encarcerada do Brasil e a implementação da política de Integração Curricular entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Pergunta 01 – Quais são as contribuições da Educação Popular para a Educação de Jovens e Adultos?

Renato Hilário: É marcante a contribuição da Educação Popular à Educação de Jovens e Adultos. Se analisarmos a história da educação brasileira, e a história da Educação de Jovens e Adultos em particular, veremos que ela sempre foi tratada de uma forma muito marginal, como algo menor, uma mera assistência do Estado para fazer remendos nas questões de acesso e permanência do jovem e adulto. A partir da década de 1950/60, nós tivemos toda uma mobilização da sociedade civil organizada brasileira, sobretudo, em nível de movimentos sociais e organizações populares, considerando a Educação de Jovens

e Adultos como luta política. E que luta política é essa? Temos uma sociedade organizada na perspectiva capitalista, produtora de exclusões. Isso nos convida ao desenvolvimento de uma educação que contribua para a superação da situação de exclusão das pessoas. Então, a primeira grande contribuição dos movimentos populares é a de nos fazer compreender a Educação de Jovens e Adultos como uma conquista da superação de classe, que entendo a partir de duas categorias básicas: a classe do Capital e a classe do Trabalho. Trabalho, para mim – na perspectiva de Marx e Engels –, é produção social da vida. É o trabalho que constitui o ser humano, na mesma medida em que é o ser humano quem constitui o trabalho. Não podemos ter humanização sem que haja

trabalho. Assim, tendo em vista que é o trabalho que produz o capital, então ele deve ser compreendido como mais importante. Sendo mais importante que o capital, o trabalho deve ser tomado como a base de organização e funcionamento de uma sociedade, e não mais o capital. Assim, a contribuição mais relevante da educação popular é permitir viver uma educação, sobretudo uma Educação de Jovens e Adultos, que busque conquistar a hegemonia do trabalho sobre o capital. Sob esse viés, passamos a ter outra perspectiva de civilização, de humanidade e de sociedade mundial, latino-americana, brasileira e brasiliense, em que contribuimos com a educação e particularmente com a Educação de Jovens e Adultos para a melhoria da caminhada da constituição do tornar-se ser humano. →

Julieta Lemes: Esse é exatamente o objeto de pesquisa do meu doutorado: a contribuição da Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos. Percebo que a Educação Popular vem para fortalecer e impulsionar a educação pública. Pensando na Educação de Jovens e Adultos, temos um direito que é negado há tempos. Hoje no Paranoá, estamos trabalhando com jovens, adultos e idosos de até 70 anos, que estão no 1º Segmento da EJA. Na infância desses sujeitos, década de 40 e 50, não eram oferecidas oportunidades educativas como hoje. Entretanto, esses sujeitos ainda acham que não estudaram porque não quiseram, ou por causa da necessidade de trabalhar, à época. Sabemos que não havia oportunidade para eles estudarem adequadamente. Pois, se esse jovem e adulto morava na roça, onde haveria escola para ele? Qual era a oferta de educação pública daquela época? Hoje em dia temos esse direito garantido – o que ainda não é uma garantia plena –, o acesso ainda é bastante restrito. A oferta de vagas não chega nem a quatro milhões de pessoas. Então, pensando nisso, temos ainda que caminhar muito na conquista do direito ao acesso. E, para além do acesso, devemos pensar numa dimensão qualitativa. A Educação Popular contribui para dar uma identidade à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Quem está na escola pública? Eu vejo trabalhadores, como o Renato indicou em sua fala. A Educação Popular, então, vem para recheiar a identidade desses sujeitos, que já chegam massacrados na escola pelas contraditórias mazelas da sociedade capitalista, tal como Renato mencionou. Eu acredito que deveria ter uma escola pública de EJA em cada esquina “pipocando” para que todas as pessoas, inclusive as mais idosas, pudessem realmente ter essa oportunidade. Entretanto, o que vemos hoje são poucas escolas organizadas especificamente para atender ao público da EJA.

Relcy Caribé: Uma grande contribuição da Educação Popular é a forma com que acolhe, encaminha, discute, trabalha e reconhece os jovens, adultos e idosos. Temos muito a aprender com a educação popular, que poderíamos

transpor para forma de Gestão das políticas públicas para EJA.

Sttela Viana: Acho primordial reconhecermos que a Educação de Jovens e Adultos está atrelada à classe popular e que esta é uma identidade da EJA, como a Julieta sugere. Temos que partir desse ponto. Hoje, as escolas precisam estar mais direcionadas para buscar essa identidade dos diversos sujeitos, assim como a própria formação dos professores precisa se apropriar dessa concepção plural de EJA. Isso porque a EJA ainda é mal compreendida como “Supletivo”, para fins de certificação rápida. Então, é muito importante que retomemos à concepção de Educação Popular, no contexto das escolas que ofertam a EJA. Aqui no Distrito Federal, temos o Programa DF Alfabetizado, que faz todo esse trabalho de mobilização, em que os movimentos populares têm um papel fundamental em algumas localidades, como no Paranoá, em Ceilândia, em Sobradinho e em São Sebastião. Para mim, essa articulação entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos contribui muito para um novo olhar sobre a oferta de EJA nas escolas públicas. É notável a participação e o envolvimento dos estudantes da EJA quando o(a) professor(a)-alfabetizador(a) leva a experiência da educação popular para uma escola pública. O(A) professor(a) que tem essa visão de Educação Popular compreende a especificidade dos sujeitos da EJA e a importância do acolhimento/afetividade, que são primordiais para o processo educativo com esses sujeitos.

Renato Hilário: Assim como vocês bem apontam, também penso que se prevalecer a educação bancária inerente ao modo de produção capitalista, o jovem e adulto é facilmente levado à submissão e à alienação. Os Movimentos Populares do Brasil, então, evidenciam que é possível se fazer uma educação diferente. Foi a Educação Popular que mostrou ao Brasil, à América Latina e ao mundo que essas relações podem ser mediadas de uma maneira diferente, numa perspectiva que o nosso querido Freire (nossa maior referência em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e um dos 100 autores mais pesquisados nos EUA) vai chamar de educação

libertadora-emancipadora. Na linha de Freire, não se pode ter educação sem participação. E não se pode ter educação sem participação daquelas pessoas que são as mais interessadas e que mais necessitam da educação, que são os jovens, os adultos e os idosos excluídos. Seguindo essa linha, a Educação Popular não é e não pode ser a da mera reivindicação, concordando com a fala da Julieta. Para explicar isso, refiro-me ao que fez o movimento popular organizado do Paranoá, em 1986, quando disse à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: “Não queremos mera apropriação de leitura, escrita e cálculo. Isso qualquer escola tem. Nós queremos sim é produção de leitura, escrita e cálculo, e demais linguagens, como produção de um conhecimento transformador da realidade da comunidade do Paranoá”. Isso é o que muda a configuração da Educação Popular e da educação pública estatal, ou seja, passamos a ter uma dimensão participativa, em que o sujeito não só reivindica, mas influencia nas decisões. Ele participa das decisões do ato de aprendizagem, como ato de produção do conhecimento, que é transformação dele mesmo e das relações sociais nas quais se insere.

Pergunta 2 – Qual a sua compreensão acerca da relação entre o Programa DF Alfabetizado e os movimentos populares? Quais os impactos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos historicamente realizados pelos movimentos populares?

Julieta Lemes: Em relação ao Programa DF Alfabetizado, a Lourdes¹ do Movimento Popular do Paranoá fala algo que acredito ser muito importante: uma coisa boa do Programa é a questão da busca ativa dos estudantes. Entretanto, a minha dúvida é a seguinte: Como a gente traz para a EJA isso de forma orgânica e institucionalizada, que não dependa de ações eventuais? Por exemplo, em 2015, ficamos sem o Programa durante um ano. O Movimento Popular, na minha opinião, ficou refém dessa espera. Ora havia problemas com a Secretaria, ora ocorriam problemas com o Banco, outra vez com o Ministério da Educação, etc. Enfim, esse foi um ano em que não

houve a busca ativa. Nesse tempo, convivi com o Movimento Popular ouvindo esse problema da falta de organização das ações. Isso é muito prejudicial. Pergunto-me, como não depender do MEC para ocorrer essa busca ativa dos sujeitos? Não depender de uma liberação, mas ser algo institucionalizado na rotina da Modalidade de EJA na Rede Pública de Ensino. A busca ativa é algo tão necessário para a EJA, que precisa ser uma ação institucional da SEEDF.

Relcy Caribé: Isso enfraquece, inclusive, o Movimento Popular, que tem que ter uma independência relativa do Programa.

Julieta Lemes: Sim, ele tem que ter uma independência do Programa. Como foi firmada uma parceria, a burocracia e as mudanças políticas quebram essa relação. Isso impacta nas matrículas no 1º Segmento. A ausência de busca ativa em 2015 pode estar fechando turmas do 1º Segmento em 2016. Sabemos de argumentos de gestores que vão fechar escolas, porque não têm matrícula. No entanto, não tiveram matrícula, porque não houve a busca ativa. Os estudantes existem.

Sttela Viana: Percebemos isso nas escolas que visitamos no 2º semestre de 2015, especificamente sobre esse fato das turmas de 1º Segmento terem uma dependência do Programa DF Alfabetizado. Algumas escolas informaram que caso não houvesse oferta do Programa DF Alfabetizado – naquela escola ou próximo dela – poderia ocorrer o fechamento de turmas de 1º Segmento da EJA. Para mim, o Programa DF Alfabetizado e a EJA não podem ser vistos como concorrentes, nem dependentes entre si. Ambos têm um papel importante para a Política Pública de EJA. Eles precisam ser integrados, a fim de que os estudantes egressos do Programa sejam encaminhados para a continuidade de estudos na Rede Pública de Ensino na modalidade de EJA. Assim, não faz sentido a existência do Programa se as turmas de 1º Segmento não estiverem sendo ampliadas.

Renato Hilário: Acho que vocês colocaram coisas fundamentais, cada uma a seu modo, com relação a essa questão.

Uma coisa é política de governo, outra coisa é política de Estado. Historicamente, os movimentos populares tomaram a iniciativa da Educação Popular, porque o Estado não estava assumindo isso. Não é que a sociedade civil organizada vai substituir a sociedade política, não é isso. Não é que devemos fazer pelo Estado. Mas, acontece que eu tenho que ter uma pressão sobre o Estado em nível de influência decisória e em nível de ação direta de poder, no sentido de que o Estado – como a Julieta colocou – tenha isso como uma política pública orgânica. Ou seja, entra independentemente de governo, a coisa deve continuar: é preciso que se continue alfabetizando, e que se continue, a partir da alfabetização, entrando na 1ª etapa do 1º Segmento, depois no 2º Segmento (Anos Finais do Ensino Fundamental) e no 3º Segmento (Ensino Médio) da EJA, e assim, sucessivamente. Vejo que o DF Alfabetizado é um pretexto, no sentido de fazer com que toda a experiência acumulada de alfabetização dos movimentos sociais em Brasília e no Brasil, e as experiências dos fóruns de educação de jovens e adultos de cada um dos 27 estados brasileiros, mais o DF, tenham um impacto enorme da experiência acumulada da Educação Popular. Educação esta que remonta a Paulo Freire na década de 60, bem como, a Anísio Teixeira. E, na medida em que a Educação de Jovens e Adultos é assumida pelos movimentos sociais, eles foram ganhando “know how” e experiência acumulada. De tal modo que, hoje, isso se incorpora na própria história de pessoas que se graduaram e que estão atuando na Rede Pública de Ensino, como é o caso de vocês, Relcy e Sttela, e outros mais. Logo, nós temos pessoas que passaram pela experiência de Educação Popular e que estão no governo, que representam o Estado. Então, a marca em Brasília da Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos de iniciativa estatal é fortíssima. No Paranoá, esse desejo de articulação entre educação popular e educação de jovens e adultos, entre movimentos populares e rede pública de ensino, já vem desde os anos 1980. O fato de se continuar o DF Alfabetizado a partir do Brasil, no DF, é uma experiência auspiciosa de continuidade de política. Junta-se a isso o fato de as pessoas que integram a Diretoria

de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA terem continuado nesse contexto mostra que a institucionalização – que a Julieta reivindica – já está acontecendo. Ou seja, mantém-se a experiência acumulada anterior. Isso é fazer política de uma maneira diferente nesse país, porque normalmente a gestão pública do momento joga no lixo tudo o que foi feito pelo seu antecessor. O movimento popular no Brasil, na América Latina e em Brasília é uma espécie assim de garantia de que isso vai continuar existindo, com ou sem governo. Contudo, certamente na perspectiva estratégica de ser uma política de Estado, de junção da sociedade civil organizada com a sociedade política e da sociedade política com a sociedade política organizada.

Pergunta 03: A realidade no Distrito Federal ainda apresenta números significativos de pessoas não alfabetizadas. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD/2013), realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN, o índice de analfabetismo no Distrito Federal é de 1,90%, o que corresponde a 52.947 pessoas de 15 anos de idade ou mais que não sabem ler e escrever, número considerado baixo, quando comparado a outras realidades brasileiras. Entretanto, em 09 de maio de 2014 o Distrito Federal recebeu do Ministério da Educação – MEC o Selo de Território Livre do Analfabetismo². Diante desse panorama, quais análises podem ser feitas?

Sttela Viana: O Selo que o Distrito Federal recebeu em 2014 de Território Livre do Analfabetismo pode ser considerado um ato político de reconhecimento, referente ao que falamos sobre a história acumulada dos movimentos populares no Distrito Federal e no Brasil. Apesar do Programa DF Alfabetizado ter iniciado com muitas turmas em 2012, e com uma grande mobilização e participação de movimentos populares, sabemos que o programa ainda não atende toda a demanda existente por alfabetização do Distrito Federal, sendo necessária uma articulação mais integrada com a oferta de EJA nas escolas da Rede Pública.

Renato Hilário: Esse número de 52.947 de pessoas não alfabetizadas nos convida a refletir sobre o que a Julieta chamou anteriormente de política orgânica pública de educação. Pois, se eu mantenho as crianças e adolescentes abandonando a escola, elas vão alimentar as estatísticas dos jovens e adultos não escolarizados. Qual é a origem desse quantitativo de pessoas não alfabetizadas? Primeiramente, esse número abarca as pessoas que entraram na escola, mas não permaneceram nela. O que acontece com os estudantes que abandonam a escola? Até os 14 anos, na medida em que eles já foram jubilados, eles não podem continuar mais na escola, irão alimentar a estatística. Após os 15 anos, se tornam jovens e adultos da EJA. Nós também enfrentamos o problema em seu nascedouro, em sua nascente, ou seja, na escola regular de crianças e adolescentes. Se eu não tapar essa sangria, o analfabetismo vai continuar, mesmo com o Selo de Território Livre do Analfabetismo. Então, nós temos que fazer uma política pública a nível micro e a nível macro, em que a ação da sociedade civil esteja permeando a ação da sociedade política, tendo como base a experiência acumulada dos movimentos populares e da Educação Popular. Brasília hoje tem muito mais condição de fazer isso pelas pessoas que estão, inclusive, alocadas historicamente à frente da educação. Ou seja, nós temos muita gente, como eu disse antes, que passou pela experiência da graduação em várias universidades, aqui inclusive na UnB, gente que na sua graduação já teve um link, um elo, com os movimentos populares, que fez sua graduação e seu trabalho de conclusão de curso, sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado como experiência da Educação Popular de jovens e adultos. Hoje, mais do que nunca, precisamos de política pública sim, mas articulando sociedade civil e sociedade política, movimentos populares e rede pública de ensino.

Julieta Lemes: Entrando nessa questão do Território Livre do Analfabetismo, acho importante ressaltar que, assim como a Sttela e o Renato falaram, a criação desse Selo é realmente um ato de reconhecimento de toda a trajetória

histórica dos movimentos e do trabalho de alfabetização que acontece no DF. Acredito que isso é um ponto importante. Outro ponto: nós temos, como o Renato trouxe, crianças e adolescentes que vão para a escola, mas que desistem. E, assim, o número de analfabetos continua a crescer. Outro ponto ainda está na pergunta que precisamos nos fazer: e o nosso entorno? E os imigrantes que chegam ao DF? Quantas pessoas chegam a Brasília diariamente? Assim, parece um pouco limitado olhar o DF individualmente, nós temos que levar em consideração a totalidade do país. Temos ainda cerca de 9% da população brasileira analfabeta. Vamos falar dessa totalidade do nosso país. A nossa luta, que recebe e acolhe imigrantes do país inteiro, tem que ser permanente. Prefiro pensar em um “Selo de luta permanente contra o analfabetismo”, que designe um território de permanente luta.

Relcy Caribé: É verdade, acho que quando a Julieta fala do Selo, ela pontua uma coisa importante: é preciso haver continuidade do avanço na luta. Não podemos esquecer que essa conquista só foi possível por conta de todo o movimento que se fez até agora no Distrito Federal.

Renato Hilário: Isso mesmo! E isso merece palmas!

Relcy Caribé: Merece palmas! E que nós quatro aqui, juntamente com todo mundo que está nessa lida, tenhamos a clareza de que precisamos lutar permanentemente.

Pergunta 04: Levando em consideração experiências pessoais e referências históricas sobre formação de educadores/as de jovens e adultos, de onde surgiu a concepção de sujeito amoroso, epistemológico e político? Por que devemos falar em Situação-Problema-Desafio na Educação de Jovens e Adultos?

Sttela Viana: É importante remeter aqui à contribuição do Projeto Paranoá, projeto de alfabetização e formação em processo de alfabetizadores populares de crianças, jovens e adultos de camadas populares, uma parceria entre



Movimento Popular do Paranoá e Faculdade de Educação da UnB-FE/UnB. Essa experiência é relevante para a formação inicial de professores que atuarão na Educação de Jovens e Adultos. Em 2000, a partir dessa experiência, Renato desenvolve sua tese de Doutorado intitulada: *A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Diante disso, gostaríamos que o professor Renato discorresse sobre essa trajetória que o constituiu como educador de jovens e adultos.

Renato Hilário: Primeiramente, colocaria que a dissertação de mestrado da Sttela³ – da qual tive a honra de ser orientador – é uma referência para quem queira aprofundar o assunto, pois trabalha os efeitos e as repercussões da formação nos/as pedagogos/as egressos/as da Faculdade de Educação da UnB e do Projeto Paranoá. Em segundo lugar, nós tivemos uma reunião do Projeto Paranoá, para tratar da formação inicial das educadoras e educadores dos jovens e adultos em nível de alfabetização do Paranoá e Itapoá. Nessa reunião falamos muito sobre o fato de que uma formação inicial não



pode ser só em si mesma - ela não pode durar apenas até aqueles dez dias, tem que ser uma formação organicamente continuada. Então, quando penso a formação inicial, tenho que estar pensando na formação continuada também. Ou seja, temos que pensar no curso de formação como uma alternativa, mas, sobretudo pensar em currículos que sejam ligados ao processo formador dos educadores e educadoras de jovens e adultos. Um exemplo de conquista nesse sentido ocorreu em 2003, com o parecer da Câmara de Ensino e Pesquisa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB, que possibilitou a integração de projetos – tal como o projeto Paranoá – no próprio currículo do curso de Pedagogia da UnB. Isso está vigente até hoje. Contudo, até a consolidação dessa conquista, houve um processo histórico, do qual faço parte. A Faculdade de Educação – FE/UnB, em 1985, só tinha curso de Pedagogia voltado para educação de crianças, e ela não funcionava à noite, mas apenas no turno diurno. A Educação de Jovens e Adultos só começou a ser abordada na FE/UnB, a partir da experiência de certos mestrandos com um trabalho de alfabetização de jovens

e adultos em Ceilândia no período noturno. Esses mestrandos eram: Maria Luiza Pereira Angelim, Laura Maria Coutinho, Ana Maria Jacobino Nunes, Erasto Fortes Mendonça e eu. Já em 1986, o movimento popular do Paranoá percebe que o fato de haver muitas pessoas não alfabetizadas era um entrave ao avanço da luta popular. Dessa forma, eles tiveram a iniciativa de ir aos órgãos que cuidavam da alfabetização de jovens e adultos no DF e em nível federal. Inicialmente, essa procura pelos órgãos responsáveis não mostrou resultado e, após essas frustrações de início, eles resolveram demandar a FE/UnB. Ela ainda não tinha a perspectiva de Educação de Jovens e Adultos em seu currículo. Contudo, houve uma pessoa, chamada Marialice Pitaguary, que recebeu os jovens do movimento popular do Paranoá e o desafio deles, que era: “não queremos uma alfabetização de jovens e adultos que seja mera apropriação de leitura, escrita e cálculo, mas que seja alfabetização de jovens e adultos e que a pessoa esteja simultaneamente aprendendo a participar da melhoria das condições de vida da comunidade”. Marialice resistiu um pouco no início, pois não havia referências para esse trabalho na FE, quando foi convidada para uma reunião na “Praça do Roxo”, onde hoje é o Parque Vivencial do Paranoá. Nessa reunião ela ficou abismada ao ver a quantidade de gente - mais de 300 pessoas. Lá, ela viu a seriedade da organização, da mobilização, não só dos jovens que se fizeram presente, mas de toda a comunidade. Então, vendo que a participação da universidade era fundamental, ela aceitou o desafio, e passou a estudar a perspectiva de Paulo Freire, e de Emília Ferreiro. Para isso, ela convidou um grupo de graduandos, de várias licenciaturas da UnB, com foco maior da pedagogia, para começar a desenvolver essa formação inicial e continuada das educadoras e educadores populares do Paranoá. Hoje, se nós temos uma produção de conhecimento acumulado na FE/UnB através de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, isso se deve, fundamentalmente, a duas experiências: a de Ceilândia - com os mestrandos a que me

referi anteriormente (e nos quais me incluo), e a experiência do Paranoá com Marialice Pitaguary. Em seguida, entre 1988 e 1989 houve um concurso na FE/UnB, no qual foram abertas as primeiras vagas especificamente para professores de Educação de Jovens e Adultos e quem ocupou essas primeiras vagas foram a professora Maria Luiza Pereira Angelim, e eu. Assim, começou dentro da FE/UnB o trabalho de dois professores efetivos devidamente compromissados com a Educação de Jovens e Adultos. Por isso, nós temos o currículo de 2003, com a previsão de inclusão de projetos, fruto da repercussão dos trabalhos em Ceilândia e no Paranoá. Dessa forma, os projetos passam a fazer parte do processo de formação do educando e da educanda, da pedagoga e do pedagogo. Mas, então, de onde vem essa concepção de sujeito amoroso, epistemológico e político? Bem, eu já vinha desenvolvendo afinidade a essa concepção desde quando fui diretor do Colégio Municipal de Contagem. Já naquela época, essa dimensão do afeto e da amorosidade estava presente em nossas vidas. Nós entendíamos que uma escola tem que ser uma escola do afeto, tem que ser uma escola da acolhida. Uma das coisas fundamentais que a gente trabalhava lá era, de fato, a acolhida ao educando e à família dele, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. A acolhida ao outro não era novidade do ponto de vista literário, visto que Paulo Freire já havia escrito coisas importantíssimas nessa direção, inclusive a *Pedagogia do Oprimido* e a *Extensão e Comunicação*. Então, juntamos a formulação freireana com a nossa formação familiar, pessoal e escolar. A educação humanizante humanizadora leva em conta a história do sujeito, seus conhecimentos, sua vida e seus valores. Em um primeiro momento, levei toda essa noção para a minha tese de doutorado⁴, no ano de 1996, em Campinas, cuja proposta inicial era justamente a constituição do sujeito político, do sujeito epistemológico e do sujeito amoroso. Nessa época, eu entendia que, na medida em que estou no poder, eu vou mudar a realidade brasileira como um todo. Até a defesa da tese, na Unicamp, eu adotava uma perspectiva

histórica e cultural de base marxista fundada em Paulo Freire, Vigotski e Bakhtin. Ao retornar do doutorado, já em 2000, nós criamos o Genpex: Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais. Com o Genpex e a práxis do Paranoá, percebi que, diferentemente do que eu havia defendido na tese de doutorado, não é a questão do poder e do saber que fundamentam a acolhida, mas sim o ato amoroso, esse é o que fundamenta o próprio ato epistemológico e o ato político. A constituição de si mesmo como sujeito amoroso - que acolhe e é acolhido - é que passa a ser a condição primeira para que a pessoa se constitua sujeito político e epistemológico. Uma educação transformadora revolucionária passa, primeiramente, pela resignificação do afeto, pela resignificação do amor. Antes de tudo, aqui, devo lembrar que eu - como muitos da minha geração -, acreditei que nós poderíamos superar o capitalismo no Brasil. Ora, para superar o capitalismo, temos que superá-lo em várias dimensões, e não apenas na base econômica - como aprendi inicialmente. Bourdieu e Passeron⁵, por exemplo, defendendo uma reprodução determinista da ideologia capitalista via educação, e mostram ao mundo que, via educação, não se consegue nenhuma transformação da sociedade. Desse ponto de vista, não haveria qualquer possibilidade de transformação da sociedade via escola, partido, sindicato, mídia, igreja, ou qualquer outro organismo superestrutural. Já Gramsci, contrapondo-se ao partido comunista italiano e ao partido comunista soviético, defende que a revolução é também superestrutural. Ela também é uma iniciativa subjetiva individual, e pode acontecer em nível do que ele chamava de "organismos superestruturais". Exemplos desses organismos são a família, a igreja, o partido, o sindicato, os movimentos sociais, as organizações populares e a mídia. A superestrutura pode influenciar a estrutura, e vice-versa. Assim, Gramsci atribui um caráter dialético à infra e à superestrutura. Através dele é que nós pudemos perceber que se a educação por si só não faz a transformação da sociedade, sem a educação tampouco haverá

transformações. E a educação aqui tomada nessa perspectiva acolhedora. Pois, fato é que afeto e amor não estão na base do capitalismo. Na base do capitalismo está o quê? A individualização, a individualidade, o "cada um por si". O que aprendemos no capitalismo não é afeto ou acolhida mútua. O que aprendemos é a pisar na cabeça dos outros. O capitalismo coloca para nós a necessidade de competição desenfreada, na mão inversa do que a gente está falando aqui. Então, a nível micro - através da relação entre movimento popular e UnB -, nós conseguimos perceber que a dimensão da amorosidade e do afeto é uma condição para que haja sujeitos que produzam saber e que exerçam poder. Isso porque, na medida em que é a amorosidade que ilumina a dimensão do saber e do poder, a produção do conhecimento e o exercício do poder passarão a ser no interesse da classe excluída e não apenas na exclusividade dos interesses individuais, que é a lógica de funcionamento do capitalismo.

Relcy Caribé: Minha percepção quando você fala é que a Universidade de Brasília, especialmente a Faculdade de Educação, por conta de todo esse processo histórico que você relatou belamente para a gente aqui, contribui bastante com seus próprios estudantes na graduação, no mestrado e no doutorado. O grande êxito da universidade é o de conseguir qualificar bem o que eles estão aprendendo, enquanto sujeitos que serão professores no futuro, seja de educação de jovens e adultos, seja de crianças e adolescentes. Podemos constatar que há avanços! Só em sua fala já vemos que houve um progresso grande, por conta até mesmo do fortalecimento desse grupo. Toda a história que você conta serve como uma resposta de que a amorosidade caminhou muito, e vem avançando grandemente.

Renato Hilário: A universidade é um espaço de transformações. E ela aprende a fazer transformações na medida em que mantém diálogo aberto com os movimentos populares, e os movimentos populares com ela.

Relcy Caribé: Você e o grupo que trabalham para manter vivo esse diálogo. São vocês que mantêm isso vivo dentro da universidade.

Renato Hilário: Eu já estou me aposentando institucionalmente, mas não da vida. A professora Clarisse Vieira, nossa substituta na coordenação do Genpex, dará sequência aos trabalhos. Ela está comigo há quase 20 anos, sendo co-fundadora do Genpex. Haverá, então, uma continuidade processual.

Relcy Caribé: O que só fortalece todo o histórico que você acabou de colocar.

Renato Hilário: Justamente.

Relcy Caribé: O movimento da luta, da historicidade, de conseguir manter seguindo permanentemente...

Julieta Lemes: Eu só queria acrescentar que a gente não tem uma visão da universidade como algo homogêneo. Aqui dentro temos muitas universidades. Quando a gente chega às escolas, principalmente nas escolas públicas, o olhar que eles têm para nós é como se a gente fosse aquela universidade que chega à escola somente para fazer o diagnóstico dos problemas e ir embora. Durante esses 15 anos de aprendizado que tenho ao lado do Renato e da Sttela, fomos nos dando conta de que a nossa perspectiva é outra. Nossa perspectiva é a de colaboração. Nós não vamos à escola apenas para diagnosticar problemas. Até podemos diagnosticar, porém nosso objetivo central é o de contribuir para superar os desafios, resolver os problemas. Renato construiu uma metodologia chamada: inserção contributiva, participativa, transformativa e mútua. Então, o que nós queremos? Nós queremos fazer uma inserção na comunidade escolar, queremos contribuir, participar das atividades da escola, tomar parte buscando a transformação e a superação; tudo isso sempre construindo mutuamente, em uma relação dialógica.

Sttela Viana: Também queria relatar um pouco dessa vivência. Para mim, ter participado dessa experiência que o Renato traz e dessa metodologia foi uma

aprendizagem muito significativa, no sentido de até então nunca ter vivenciado uma integração entre a dimensão afetiva, política e epistemológica em espaços escolares. Com isso, há uma totalidade e uma organicidade na formação, e o mais interessante é que esse movimento é construído coletivamente na diversidade – por estudantes, alfabetizadores, alfabetizando da UnB, movimento popular, etc.. Ao finalizar esse processo, pretendemos continuar com essa perspectiva em outros espaços. Normalmente, o saber, o poder e o amor são desligados e fragmentados do fazer, ou seja, ainda há essa dicotomia entre teoria e prática na maioria dos espaços. O desafio é, e então, o de integrar teoria e prática.

Renato Hilário: O resultado de todo esse processo ocorrido ao longo desses 30 anos está hoje registrado em um livro, chamado *“A constituição do ser humano: amor, poder, saber na alfabetização da educação de jovens e adultos”*, publicado em 2011. Essa obra foi fruto dessa decantação, dessa sedimentação, dessa convivência, dessa co-vivência, entre universidade, sociedade civil organizada do Paranoá e movimento popular. Depois de muitas idas e vindas, nós descobrimos que para haver aprendizado em meio a uma atuação efetiva de melhoria na comunidade teria que se partir de um problema da própria comunidade. Aqui, a situação-problema-desafio começa emergir. Ou seja, partiremos de um problema que estamos enfrentando na comunidade, na família, na nossa rua, na nossa casa, no conjunto da quadra, ou no conjunto da cidade – hoje chamada de Região Administrativa. O próprio processo de educação já começa com o debate entre os estudantes em sala de aula, acerca dos problemas que eles estão enfrentando. Através de um levantamento desses problemas, eles mesmos estabelecem possíveis determinações e também as possíveis iniciativas de superação do problema, tudo como parte do seu processo alfabetizador. Em resumo, eles identificam, fazem a diagnose, estabelecem a relação do motivo pelo qual acontece a coisa, estabelecem um conjunto de alternativas de superação e, sob a coordenação do movimento popular, eles desenvolvem o exercício da superação do problema.

Relcy Caribé: Há todo um processo construtivo em que o próprio sujeito se apropria das ferramentas necessárias para que ele consiga superar coletivamente as questões que emergem. Isso é bem sócio-histórico, tanto que você até citou Vygotski, Bakhtin e Paulo Freire em sua fala. Acho que todo esse processo está bem enraizado no que esses autores preconizam sobre o histórico e o cultural.

Renato Hilário: Como é que eles vão desenvolver essa superação? Com amor! Acolhendo mutuamente os outros, as diferenças e os diferentes. Produzindo saber e exercendo o poder, no interesse dos moradores.

Relcy Caribé: Isso caracteriza um empoderamento social, vital, existencial, que vai além da mera reivindicação, adentrando o mundo da ação pensada coletivamente que é constitutiva do sujeito transformador. Estou aprendendo muitas coisas com este diálogo! E estou confirmando muitas coisas que eu já li sobre você, Renato, e o seu trabalho.

Julieta Lemes: No Genpex vivenciamos a relação entre teoria e prática. A situação-problema-desafio, por exemplo, a gente vive na sala de aula da UnB/Projeto Paranoá toda quinta-feira. Nós vamos até as comunidades e, depois, voltamos para as aulas na UnB para realizarmos uma avaliação/reavaliação da práxis. Isso é o que nos faz retornar às escolas imbuídos dessa vontade de contribuir e de transformar. Esse caminho parece simples, mas não é. O que nós sonhamos é que esse acompanhamento continue na formação continuada. Essa universidade teórica, distante da realidade, não é a nossa. Nós buscamos ser uma universidade que quer “construir com”. Claro, nós temos um olhar, e a escola tem outro. É a partir dessa dialogia que queremos contribuir com a escola. As nossas pesquisas buscam – claro, não é sempre que a gente consegue – contribuir, mesmo que seja com algo bem pequeno, no processo transformativo da escola. Isso é um grande avanço, somos poucos na universidade, já temos uma trajetória, mas eu acho que, para quem passa por esse processo formativo, não consegue chegar numa escola e ficar

diagnosticando problemas e indo embora. O que almejamos é esse engajamento conjunto com a comunidade no processo de superação dos problemas.

Relcy Caribé: Eu complementaria dizendo que, quando a universidade vai para a escola, ela realmente não tem que levar a teoria. Porém, ela também é fomentadora de arcabouços teóricos aos professores, que de alguma maneira devem fazer escolhas de bases conceituais com que se identifiquem. Penso que a universidade quando chega na escola com esse olhar diferenciado favorece e impulsiona que o professor busque um caminho de auto formação próprio. Para mim, isso é um grande pontapé, no sentido de darmos uma grande colaboração para a formação dos professores e professoras que estão nas escolas públicas.

Julieta Lemes: Isso é uma parceria, uma relação dialógica, e não é uma relação de superioridade e de inferioridade. Nossa proposta é essa, da horizontalidade na relação com a escola.

Relcy Caribé: Essa proposta que você se refere é justamente a proposta amorosa-afetiva, que engloba todo mundo que está na rede. A ideia é que a gente conseguisse que as pessoas pudessem ter essa percepção da totalidade.

Sttela Viana: Sobre essa necessidade da formação continuada na área de EJA, acho que é interessante e desafiador a proposição de um curso em que os professores tenham interesse e desejem fazer, não apenas pelo certificado. Para que isso seja possível, é preciso partir do pressuposto de conversar com os/as professores/as e ouvir o que eles querem e quais são os problemas que enfrentam no dia a dia. Precisamos encontrar junto aos/as professores/as as situações-problemas-desafios deles/as em sua atuação. Temos que pensar em cursos que realmente possam ir até a escola e enxergar o que ele está vivendo e seus desafios em sala de aula.

Renato Hilário: É importante que quem estiver nos lendo agora entenda que, quando falamos de tudo isso, falamos não como idealização da realidade. Nós temos uma consciência de que

somos como diz o Freire: “inacabados buscando o acabamento; incompletos buscando a completude, e imperfeitos buscando a perfeição”. A construção da vida na terra se dá histórico-culturalmente, na perspectiva desse confronto de classes (entre trabalho e capital). Isso é a marca da nossa humanidade, do nosso tornar-se seres humanos. Enxergando as lacunas de cada pessoa, como ente natural que é, podemos nos abrir para aceitar o diferente e a diferença. Isso porque logo nos damos conta que o diferente e a diferença que está em nós podem estar no outro, ou a do outro também pode estar em nós. Assim, a dimensão da acolhida mútua entre as pessoas naturalmente é algo que ajuda muito.

Pergunta 05: Levando em consideração a concepção de um sujeito amoroso, político e epistemológico na Educação e o fato de que vemos um impedimento de qualquer proximidade entre estudantes e professores nos núcleos de ensino do sistema prisional do DF, como pode ser compreendida a Educação de Jovens e Adultos em ambientes de restrição ou privação de liberdade?

Relcy Caribé: Apesar de aparentar não ter nenhuma relação presencial entre professor-estudante no sistema prisional, os discentes lá também estudam numa sala – como esta aqui –, porém, com a presença de um policial na porta e com grades nos acessos à sala. O professor também fica dentro de sala, mas não há proximidade, nem uma relação afetiva... Assim, não há relação afetiva no sentido como a gente percebe isso normalmente; não é como se fosse um espaço escolar de uma instituição regular da rede. Apesar disso, o professor se envolve de alguma forma com o estudante, porque é impossível uma professora ou um professor não ter um envolvimento em meio à relação educacional. Mas, focando na pergunta que elaboramos, como é que vocês entendem isso? Achar possível construir uma educação, no sistema prisional, mais amorosa e afetiva?

Renato Hilário: Acho que em qualquer contato humano há sempre a

abertura para ser caloroso e dialógico. Nisso incluo a utilização não só do presencial, mas também do virtual. Minha maneira de ser, meu olhar, meu falar, a maneira como eu abordo as coisas, isso faz diferença. Mesmo que não haja possibilidade do abraço não verbal. Nós sabemos que a maioria das licenciaturas e dos cursos de formação de professores não contemplam essas três dimensões – do sujeito amoroso-político-epistemológico. Todo mundo acha que o papel da universidade e de uma instituição escolar, incluindo uma escola de sistema prisional, é o de transmitir conhecimento. E essa transmissão do conhecimento facilmente se caracteriza como educação bancária, não fazendo avançar essas pessoas. A relação nesse tipo de educação é a da chamada neutralidade, a qual se prega o distanciamento do objeto como uma condição da pesquisa e da produção do conhecimento. Se eu incorporo isso no meu trabalho, eu não vou conseguir ter proximidade nenhuma com os educandos e educandas. Se a minha formação não me desenvolver a proximidade verbal e não verbal entre educador e educando, nós da UnB, da Eape e do movimento popular na formação continuada temos que contemplar isso, por fim, acho que se há um pessoal que precisa ainda mais da dimensão da acolhida é justamente o pessoal que está encarcerado.

Relcy Caribé: Nós possuímos hoje, no Brasil, a 5ª maior população carcerária do país. Isso, segundo a Profª Dra. Ludmila Gaudad⁶, é reforçado pelo fato de que o continua a se criar, em um senso comum, a figura de criminoso, violento, ardiloso e irrecuperável, o que acaba por reforçar o modelo de prisão baseado na tríade: vigilância, disciplina e distanciamento.

Renato Hilário: Isso me lembra Foucault. Deixa-me colocar uma experiência aqui. Quando falo sobre o político, as pessoas torcem o nariz, muitas vezes porque colocam o político como politicagem, não tomando como a visão do exercício do poder. Quando falo a respeito da questão do amoroso, aí todo mundo acha que estou falando de um plano não científico e, sobretudo, de algo que não é compatível com uma universidade em que se forma professores

e professoras. Eu percebi isso na minha defesa de doutorado. Uma das observações de um dos membros da banca foi essa, de que o que eu falava não era científico. Porém, minha tese foi mantida, nós não recuamos.

Relcy Caribé: Sim. Que bom!

Renato Hilário: E aí vem a questão da exclusão do encarcerado. Não qualquer exclusão, mas ele está na ponta da exclusão da exclusão.

Relcy Caribé: É verdade. São os excluídos dos excluídos dos excluídos!

Renato Hilário: Nós temos a experiência aqui de trabalhar com unidade de semi-liberdade, uma das frentes do Genpex. O espaço funciona na Unidade de semi-liberdade de Taguatinga Sul. O que a gente observa com essa experiência? A primeira pessoa que se coloca distante, porque incorpora essa significação da exclusão, é o próprio adolescente e jovem. Ou seja, eu poderia chamá-lo de prisioneiro. O prisioneiro é aquele que incorpora isso. Porque ele foi constituído assim. Então, para que essa pessoa dispare o seu processo de resignificação constitutiva, isso tem que ser quebrado e superado.

Relcy Caribé: Com certeza.

Renato Hilário: Temos que quebrar essa significação dentro da própria pessoa. Isso implica na postura e na atitude minha como professor. Por exemplo, cada um na vida teve um professor que fez diferença. E teve aqueles professores que só nos deram dor de cabeça. Então, eu na posição de professor do sistema prisional, devo pensar: qual perfil eu vou desenvolver? De tal maneira que haja um “dessilenciamento”, um “destramelamento”, daquela pessoa, para que ela se sinta co-participante do seu ato de aprendizagem e desenvolvimento humano. E podemos fazer isso. Podemos dirigir a educação de modo que não fiquemos mais na educação bancária, mas que alcancemos uma educação problematizadora, transformadora, emancipadora e libertadora. Isso porque a libertação dele se dará com a libertação do seu silêncio, com a superação

do seu silêncio. Às vezes, inclusive, há prisioneiros que realizam isso através da expressão artística.

Relcy Caribé: É verdade. No sistema prisional descobre-se muitos talentos a partir dos projetos pedagógicos, culturais e artísticos que os sujeitos em privação de liberdade desenvolvem.

Renato Hilário: Esses valores que eles trazem e que nós damos visibilidade por meio da produção de conhecimento em conjunto vai, inclusive, mudando essa realidade. O fato de ter sido preso não necessariamente deve servir para enquadrar alguém como ladrão, homicida, assassino e que merece estar morto.

Relcy Caribé: A gente escuta muito esta expressão: “bandido bom é bandido morto”. O que já diz sobre o que se espera, no senso comum, da relação com o encarcerado.

Renato Hilário: Então, é com essa visão que a escola acaba ficando. Pois, as pessoas escolarizadas, que passaram por uma universidade, constantemente falam disso; a gente ouve quase todo dia algo semelhante na televisão e nas mídias.

Relcy Caribé: Uma das ações que tem sido articulada com a Eape é a oferta de cursos para os professores que atuam no Sistema Prisional.

Renato Hilário: Olha bem, ai entra como eu compreendo o próprio ser humano. Aquele indivíduo encarcerado é um ser que acaba carimbado pela sociedade como ontologicamente assassino, homicida e ladrão. Ou seja, a cada erro cometido não haveria espaço de perdão para ele. Para que eu possa transmitir a forma como enxergo o outro, devo mudar a minha dimensão subjetiva. Será justamente na relação não verbal que se perceberá a forma como eu enxergo o outro, que, no caso, está em situação de prisão. Se, por exemplo, eu for da bancada da bala, eu chegarei lá como professor e me limitarei a transmitir conhecimento, separado por uma grade. Mas, nessa situação, a grade não estará apenas diante da pessoa, a grade estará no seu coração, no modo como você

significa aquela pessoa. É por isso que, antes de tudo, temos que tirar a grade que está em nossos corações.

Julieta Lemes: Queria fazer aqui um depoimento: o Renato tem uma disciplina aqui na universidade onde nós fazemos a reflexão da atuação dos pedagogos nas diversas áreas, e eu tive oportunidade de estar no dia em que o tema foi o sistema prisional. Pois bem, um dia chamamos uma colega da rede pública muito engajada com a questão do sistema prisional para participar. Nesse dia, ela pontuou o seguinte: as pessoas no sistema prisional estão adoecidas, tanto quanto as relações educativas. A relação educativa que se tem entre uma grade acaba adoecendo ambos os lados. E percebi na turma como um todo que isso foi muito chocante. Precisamos fortalecer a formação do professor para que tenha condições de encarar e atender a essa realidade, inclusive na Faculdade de Educação.

Renato Hilário: Em que podemos caminhar mais? Essa é a questão que a Faculdade de Educação e as licenciaturas da UnB precisam articular para que essa questão do sistema prisional seja tratada não só com a mediação de professores que vão até lá, mas que seja tratada com a possibilidade de se trazer a pessoa em situação de prisão aqui, na universidade. Nós sabemos que há encarcerados que têm plena condição de estar aqui co-participando conosco do processo de formação das/os futuras/os pedagogas/os e licenciadas/os.

Relcy Caribé: A gente tem que lutar para que isso aconteça.

Renato Hilário: Se o diretor da penitenciária quiser, e ele sabendo do comportamento que têm as pessoas ali encarceradas, ele poderia liberar. Não é? É claro que eu sei que é complexo, porque todo mundo, ao pensar que um preso vem na UnB, logo faz a pergunta: e a segurança? Para isso há aquele aparato policial padrão para acompanhar a pessoa. Eu vi isso, inclusive, numa reunião em que fui, lá no sindicato dos bancários, em que tiveram pessoas em situação de prisão. Lá, inclusive, houve um momento para eles reencontrarem

com seus familiares. A pessoa vai de algema e fica atrás do palco, até o momento de ele dar o depoimento na frente; só então se tira a algema dele. Quando ele termina seu depoimento, ele volta e colocam a algema de novo. Eu achei isso um absurdo.

Relcy Caribé: Também acho... É pesado demais.

Renato Hilário: Mesmo o homicida, o psicopata mais louco, não sei se mereceria isso. Agora, se tem que fazer a segurança, porque não colocam alguém a paisana? Não é assim que fazem a segurança de presidentes da república, governadores de estado e prefeitos municipais? Não é? Se fosse assim, eles não iam querer vir só à UnB, mas iam desejar frequentar todo o sistema educativo do DF. O pessoal do ensino médio e do ensino fundamental deveria ter contato com eles, para ouvirem a voz do encarcerado. Mas a voz deles não aparece na mídia, não aparece no jornal, não aparece na revista, não aparece em um artigo.

Relcy Caribé: Só mesmo quando acontece algo como ocorreu recentemente na Papuda, quando alguns fugiram. Ai a mídia dá notícia. Bem, gostaria de trazer à tona algo importantíssimo. Hoje, no DF, temos uma organização do Sistema Prisional em que os estudantes ficam vinculados pedagogicamente às escolas da Rede Pública de Ensino, em seis núcleos, distribuídos por algumas cidades do DF. Contudo, a partir desse ano – mais especificamente a partir de hoje⁷ – a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional passa a ter uma escola própria. Isso significa a institucionalização do sistema prisional. A partir de agora, faremos um acompanhamento melhor e mais próximo do trabalho pedagógico. O sistema prisional atualmente é gerenciado pela Secretaria de Educação em conjunto com a Secretaria de Segurança Pública. O principal avanço com essa institucionalização será o fato de que conseguiremos que essa população tenha acesso às políticas públicas do Estado. Agora, teremos um código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP e um CNPJ próprios, o que irá facilitar

o acesso a livros, a programas e a formações de pessoas. Demoramos muito para conseguir avançar nesse processo, pois o Distrito Federal foi o último Estado da federação a institucionalizar o sistema prisional. Se a gente conseguisse instaurar hoje – a partir da institucionalização da educação no Sistema Prisional – uma formação mais específica e concreta para os professores, isso possibilitaria discutir com mais propriedade o que perguntamos aqui: como é que a gente faz para instaurarmos uma relação mais amorosa e fraterna com esses sujeitos? Quando a gente começa a ter movimentos desse tipo na sociedade, de levar para a universidade, de ouvirmos depoimentos, de a universidade ir para o sistema prisional, começamos a criar um novo pensamento sobre o que é a educação no sistema prisional. Assim, ressignificamos e superamos preconceitos e pressuposições vigentes, que estão cristalizadas e que são muito difíceis de conseguir romper, por conta também de todo o histórico e da forma como a gestão conduz o sistema prisional no Brasil.

Renato Hilário: Sempre falo que quando os intelectuais franceses – intelectuais sendo aqueles que trabalham somente com os conceitos, não os que imbricam teoria e prática – se reuniam no quarto de Saint Germain de Prés, ficavam lá apenas bebendo e discutindo a revolução no mundo. Foucault, diferentemente, visitou as prisões quando ninguém queria trabalhar em prisão, visitou os hospitais psiquiátricos quando – naquela época, década de 1930 e 1940 – ninguém queria ir aos hospícios. Dentro do preconceito da sociedade vigente, esse público – dos presos e dos chamados doidos ou malucos – é um pessoal que não tem jeito. Assim, o maluco deveria apenas rastejar de forma vegetativa, ter comida e sobreviver, porque não teria mais jeito de ser recuperado. Essa era a forma com que eram tratados. Um dos valores da obra de Foucault pra mim é esse, a de ter essa iniciativa subjetiva e individual, mesmo que tivesse que brigar com o partido comunista francês, que tinha uma visão distorcida do marxismo. Na perspectiva desse partido, que era alinhada à visão de Moscou, com um marxismo soviético

stalinista, conjectura-se uma coisa impossível pra Marx e Engels: o congelamento da dialética em uma lógica formal. Na lógica formal, a coisa ou é ou não é. Na nossa visão dialética, a coisa é e não é ao mesmo tempo. Ou seja, uma pessoa pode ter sido homicida, mas isso não o torna ontologicamente um homicida. Enfim, cada professor que está sendo formado hoje como pedagogo, como licenciado, deveria vivenciar isso.

Relcy Caribé: É. O fato de alguém ser condenado, de estar com uma condenação de um homicídio, por exemplo, ou qualquer outra condenação, não quer dizer que essa pessoa seja isso. Essa condenação é uma parte histórica da pessoa, mas que pode ser desconstruída.

Renato Hilário: É um carimbo que alguém bateu nele. E essa é a palavra: desconstrução.

Relcy Caribé: Gostaria aqui de trazer uma temática na nossa conversa, que é tão importante quanto às demais para pensarmos políticas públicas para jovens, adultos e idosos: a EJA Integrada à Educação Profissional. As *Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com Ensino Médio e EJA* têm como perspectiva reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e demais práticas sociais. A integração curricular da EJA com a Educação Profissional tem por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. Atualmente, a política da SEEDF tem como uma de suas metas prioritárias a expansão da oferta da Integração Curricular da Educação Profissional. Na Diretoria de Jovens e Adultos - DIEJA temos uma gerência que cuida exclusivamente da construção de políticas de integração curricular. Queria, então, levantar aqui algumas questões para pensarmos, que são: **de que forma a integração curricular da EJA com a Educação Profissional poderá impactar a realidade dos estudantes da EJA? Como é que vocês veem isso? Ademais, a universidade tem uma avaliação da**

oferta educação profissional integrada à EJA? Esse novo tipo de oferta, pode influenciar no currículo de formação dos universitários, futuros profissionais da educação de jovens e adultos?

Julieta Lemes: Aproveito, então, para falar da minha trajetória com a educação profissional. Desde 2005, com o programa PROEJA, trabalho no Ministério da Educação – MEC. Aqui não estou falando pelo ministério, pois estou afastada desde 2015, para cursar o doutorado. Essa trajetória me oportunizou um contato com a área de educação profissional, junto aos Institutos Federais, que, em 2005, ainda não estavam consolidados como Institutos e não havia nenhum em Brasília. Quando cheguei ao MEC, acompanhei a discussão do grupo que discutia a integração da EJA com a Educação Profissional. Naquele momento, percebi que a integração vinha pautada na perspectiva progressista da educação. Como a gente está falando aqui, uma educação emancipadora, com raízes na educação popular, e centrada no processo de escuta do jovem/adulto trabalhador. Naquele momento, a educação profissional defendida vinha ao encontro desse público, que – assim como a educação popular – tinha como fundamento a escuta da experiência e da história de vida do sujeito. Essa educação profissional dialogava com a educação popular. Infelizmente, esse caminho mudou, e hoje vivemos um momento de defesa de uma educação profissional mais tecnicista, preocupada apenas com a formação instrumental para o mercado de empregos. Mas, a gente precisa pensar em qual natureza de educação profissional dialoga melhor com o sujeito trabalhador da EJA. Vejo que o DF avançou muito do ponto de vista da institucionalização desse processo. Hoje, temos as diretrizes operacionais da EJA, que já reconhecem a EJA integrada ao FIC³, a EJA integrada ao técnico. Pensando essa produção que hoje o DF já tem, vemos um itinerário formativo bem estabelecido, que começa no 1º segmento, dá continuidade no 2º e tem a culminância no 3º segmento, já indicando, inclusive, o caminho até a universidade. Preocupome quando vejo que querem começar lá no 3º segmento, porque nós precisamos

trazer essa perspectiva de continuidade para EJA, desde o 1º até o 3º segmento. Acredito que essa continuidade pode contribuir para a permanência desse sujeito no processo formativo, evitando que ele desista. Percebo que no DF o movimento está indo na direção da juventude e do ensino médio. Eu sei disso porque já foi colocado em algumas reuniões em que estive. A gente está com projeto de informática no Paranoá e é fantástico poder ver um senhor de 70 anos comprando seu computador pela primeira vez. Não é um curso técnico, não estamos certificando, é apenas uma atividade no laboratório de informática. Mas, perceber que, aos 70 anos, um senhor está comprando um computador e está se descobrindo naquele processo, é fantástico. Não é que a educação profissional vai resolver o problema, não a vejo como única resposta. Acho que temos muitos problemas, mas vejo que essa perspectiva dá mais sentido para o público, inclusive que é trabalhador. Em relação à Universidade, acredito que ela ainda esteja se apropriando desse processo. A formação para fazer integração curricular ainda é muito nova, os professores não têm essa demanda, e isso requer esforço coletivo, juntamente com discussões semanais. No 1º segmento, por exemplo, temos esse desafio, não conseguimos ter uma reunião coletiva. Como vamos fazer integração sem conversar? Isso inviabiliza a construção de um

currículo integrado. Enfim, a Educação Profissional é um grande chamariz e pode contribuir bastante para a permanência dos estudantes.

Relcy Caribé: Julieta, com a criação de uma gerência dentro da organização que temos na DIEJA - que é a gerência responsável pela EJA Integrada a Educação Profissional – fica mais favorável um diálogo aberto e que inclua os 1º e 2º segmentos.

Renato Hilário: Quero reiterar a importância do que Julieta colocou sobre as conquistas recentes, em nível da SEE-DF, quanto às Diretrizes Operacionais e à articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos e ensino médio. Também destaco as Diretrizes Operacionais da educação de jovens e adultos. Tudo isso é uma conquista muito significativa, e a equipe toda está de parabéns! Agora, há uma questão em meio ao que Julieta trouxe, e a gente tem que levar em conta. Às vezes se faz e se entende uma educação profissional que fica meio idealizada. Não tem que ser assim! Temos que abrir cursos de formação profissional e não mera formação de mão de obra. Tem gente que acha que só formar a mão de obra já é suficiente. Eu não acho isso. Formar a mão de obra é uma necessidade, mas só formar a mão de obra numa linha de submissão à lógica da

perspectiva da organização do modo de produção capitalista é pouco para nós.

Sttela Viana: Essa concepção de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos ainda precisa ser discutida e ser levada para o coletivo das nossas escolas de EJA. Assim, poderemos tentar avançar no sentido de que as escolas comecem a fazer a adesão a esse formato de EJA que contribui para uma formação significativa dos jovens, adultos e idosos, que já são sujeitos trabalhadores ou que estão buscando se qualificar e se aperfeiçoar pessoal e profissionalmente.

Relcy Caribé: Com isso, Sttela, saímos dessa perspectiva que o professor Renato coloca, da mera formação da mão de obra. Finalizamos, agora, a nossa conversa dialogada, agradecendo imensamente a disponibilidade de vocês para participar desse momento, que para nós é histórico. A contribuição de vocês foi riquíssima e muito importante. Aprendemos muito nessa conversa, e foi muito significativo esse espaço de diálogo com temáticas fundamentais para a Educação de Jovens e Adultos hoje no Brasil. Entendemos que essa edição especial sobre EJA fomentará estudos e reflexões dos interlocutores, especialmente dos profissionais da educação que atuam na EJA, nos Movimentos Populares e nas Universidades. ■

NOTAS

- 1 Maria de Lourdes Pereira dos Santos – participante do movimento popular do Paranoá, integrante do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) e professora da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
- 2 Segundo o Art. 11, do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, da Presidência da República: “*Fica instituído o Selo de Município Livre do Analfabetismo, que será conferido pelo MEC aos municípios que atingirem mais de 96% (noventa e seis por cento) de alfabetização, com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE.*” Nesse sentido, o Distrito Federal é a única unidade da federação que alcançou o direito a receber o *Selo de Território Livre do Analfabetismo*: alcançou 96,5% de índice de alfabetização, segundo o IBGE e alcançou 97,9% de índice de alfabetização, segundo a CODEPLAN.
- 3 VIANA, Sttela Pimenta. As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 2012.
- 4 REIS, Renato Hilário: A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. Doutorado em Educação de Jovens e Adultos. Unicamp-SP. 2000
- 5 Livro: “A reprodução”, publicado em português em 1970.
- 6 GAUDAD, Ludmila. Mulas, olheiras, chefes & outros tipos: heterogeneidade nas dinâmicas de inserção e permanência das mulheres no tráfico de drogas em Brasília-DF e na Cidade do México. Tese de Doutorado. Doutorado em Sociologia: UnB: Brasília, 2015.
- 7 Dia 22/02/2016, dia da aula inaugural do sistema prisional.
- 8 FIC: Curso de Formação Inicial e Continuada integrada à EJA.

■ Programa DF Alfabetizado: Série Histórica

 *Suely Divina Santos**

Historicamente, a alfabetização das pessoas não alfabetizadas na faixa etária regular, foi relegada ao altruísmo e à disposição das instituições beneficentes (igrejas, associações, grupos universitários, etc.) enquanto o Estado reforçava a invisibilidade dessa população, ignorando seu direito à educação. Diante dessa lacuna de Políticas Públicas eficazes para se garantir o direito à alfabetização na fase jovem, adulta e idosa, a sociedade civil assumiu um papel relevante. No entanto, é importante refletir sobre a ideia apresentada pela UNESCO (2008), de que a postura da sociedade civil não deveria ser a de ofertar cursos de alfabetização, mas sim desenvolver uma visão mais crítica e exigir do Estado a garantia dos direitos sociais, dentre os quais está a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos independente da idade.

Nessa perspectiva, a história da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Distrito Federal tem um enraizamento intrínseco com movimentos sociais na luta pelo direito à educação. Diante disso,

desde a 1ª edição do Programa DF Alfabetizado, no ano de 2012, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF realiza parcerias com esses movimentos para captação de voluntários engajados nas mobilizações por meio da organização popular para atuarem no Programa.

A realidade no Distrito Federal ainda apresenta números significativos e preocupantes de pessoas não alfabetizadas. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD 2013), realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), o índice de analfabetismo no Distrito Federal é de 1,90%, o que corresponde a 52.947 pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever.

Esse quantitativo revela que ainda há um grande desafio, sendo necessário ampliar a oferta para universalizar a alfabetização desses jovens, adultos e idosos de classe trabalhadora que, ao longo de suas histórias, não iniciaram ou mesmo interromperam as suas trajetórias escolares em algum ou em

diferentes momentos de sua vida. Para isso, o Governo do Distrito Federal desenvolveu o Programa DF Alfabetizado, em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do Ministério da Educação. Esse Programa é executado pela SEEDF, responsável pelo planejamento, acompanhamento, execução, formação dos voluntários envolvidos e avaliação do referido programa, conforme Lei nº 5.134, de 12 de julho de 2013, que estabelece as diretrizes do PBA no Distrito Federal – o Programa DF Alfabetizado. Ele tem como objetivo contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, com 15 anos ou mais, adultos e idosos e possibilitar a continuidade da escolarização em nível do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Esses voluntários atuam como alfabetizadores e coordenadores de turmas e são responsáveis pela mobilização da demanda existente na comunidade local, por meio da busca ativa de pessoas não alfabetizadas. Essa captação ocorre por meio de visitas às residências e através da

* *Suely Divina Santos é professora da SEEDF, graduada em História pela UnB e especialista em Educação de Jovens e Adultos e Psicopedagogia. Atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos-DIEJA.*

publicidade por diversos meios, como por exemplo: no comércio local, em associações, igrejas, rádios locais, carros de som, dentre outros.

A formação dos voluntários selecionados para atuação é embasada na concepção libertadora de alfabetização, inspirada pelas contribuições do educador Paulo Freire, a partir dos princípios político-pedagógicos das experiências da educação popular e do processo de letramento. Considerando que o público jovem, adulto e idoso está totalmente inserido na dinâmica social e na prática da vida e do mundo do trabalho, isso exige – para além da simples decodificação dos códigos de escrita – a aplicação social desses conhecimentos. Portanto, o reconhecimento e a valorização do contexto social, político e econômico, condições subjetivas

e individuais são imprescindíveis para o desenvolvimento de um processo de alfabetização emancipador.

A 1ª edição do Programa ocorreu em 2012 e atendeu, prioritariamente, a seis Regiões administrativas de maior vulnerabilidade social, com menor índice de desenvolvimento humano (IDH), quais sejam: Ceilândia, Paranoá, Guará, Recanto das Emas, Sobradinho e Samambaia. A partir da 2ª edição o Programa foi ampliado para as 14 Coordenadas Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF com turmas em unidades escolares e/ou espaços não escolares de uso público (associações, entidades religiosas, outros).

O quadro seguinte demonstra o atendimento do Programa nas respectivas edições:

Destarte, a busca ativa e o acolhimento realizado são diferenciais

significativos no âmbito do Programa DF Alfabetizado, bem como o posterior encaminhamento dos alfabetizando para a continuidade da escolarização na EJA, contribuindo assim para o aumento das matrículas no 1º Segmento dessa modalidade.

Ademais, o engajamento social dos voluntários do Programa e a relação que se estabelece entre o alfabetizador e a turma formada, a partir da busca ativa para o ingresso ou retorno aos estudos, tem diferenciado o Programa e influenciado o 1º Segmento da EJA na valorização desse vínculo, que deve se estender para que o sujeito perceba a Educação de Jovens e Adultos como um ambiente agradável, motivador e emancipador, e assim opte pela continuidade da escolarização. ■

Quadro 1: As três edições do atendimento no Programa DF Alfabetizado

Edições	Ano	Alfabetizando participantes	Turmas formadas
1ª edição	2012	2.708	171
2ª edição	2013	6.825	396
3ª edição	2014	4.357	184

Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Brasília, 2008.

_____. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio 2013, Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal, Brasília, 2013.

_____. Lei Distrital 5.154 de 12 de julho de 2013, disponível em < <http://www.tc.df.gov.br> >, acesso em 22 de março de 2016.

Construção de Políticas Públicas no âmbito da gestão Central, Intermediária e Local da Educação de Jovens e Adultos na SEEDF: mobilizando as inquietudes

 Relcytam Lago Caribé *
Sttela Pimenta Viana **
Leda Regina Bitencourt da Silva ***
Damiana Aparecida Telles Moreira ****
Kleyne Cristina Dornelles *****

O urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes
(LARROSA, 2000, p. 8)

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF caminha na

busca da construção de uma política para Educação de Jovens e Adultos – EJA, que mobilize as inquietudes dos sujeitos e promova a reflexão do caminho ainda a percorrer na busca da melhoria do cenário educacional

para a escolarização de jovens, adultos e idosos no Distrito Federal – DF. Nesse sentido, propusemos uma gestão em 2015, continuada neste ano de 2016, que produzisse evidências orientadoras para tomada

* Relcytam Lago Caribé é professora da SEEDF, graduada em Letras, mestra em Educação – FE/UnB. Atua como Gerente na Gerência de Acompanhamento a Educação de Jovens e Adultos da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA/SEEDF.

** Sttela Pimenta Viana é professora da SEEDF, graduada em Pedagogia na FE/UnB, mestra em Educação na área de Educação de Jovens e Adultos. Faz parte do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais- Genpex- FE/UnB e atualmente trabalha na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA/SEEDF.

*** Leda Regina Bitencourt da Silva é professora da SEEDF, graduada em Pedagogia na FE/UnB, mestra em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA da FE/UnB. Atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA da SEEDF.

**** Damiana Aparecida Telles Moreira é professora da SEEDF, especialista em Psicopedagogia. Atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA da SEEDF.

***** Kleyne Cristina Dornelles é graduada em Biologia e em Estatística, é especialista em Estatística, e atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA da SEEDF.

de decisões sobre quais, como e porque, algumas ações se fazem urgentes, para consolidar políticas e práticas pedagógicas mais assertivas para EJA.

A partir da década de 1960, as ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente a Alfabetização, estiveram atreladas aos movimentos sociais e a Igreja Católica, que trabalhavam na perspectiva de Educação Popular, tendo como referência os estudos do Educador Paulo Freire. Na década de 1980, com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, há o reconhecimento da EJA como direito, que é regulamentada como modalidade de Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96 com a seguinte configuração: Anos Iniciais correspondem ao 1º Segmento/EJA, os Anos Finais ao 2º Segmento/EJA e o Ensino Médio ao 3º Segmento/EJA.

Observamos, a partir de relatos de coordenadores intermediários da EJA, de professores que atuam nas Coordenações Regionais de Ensino - CRE, e dos próprios docentes que atuam na modalidade, que as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito das Unidades Escolares que ofertam a EJA demandavam uma ação gestora pontual para fortalecer a gestão pedagógica nos três segmentos, principalmente no 1º segmento.

Assim, com o objetivo de recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes, desencadeamos duas ações, que tiveram a finalidade de fortalecer as

ações pedagógicas da EJA, a saber: Curso Alfabetização e Letramento em EJA e a realização de visitas técnicas e pedagógicas às 14 Coordenações Regionais de Ensino - CRE. Essas duas ações, foram o fio condutor para a construção das propostas de acompanhamento pedagógico para o ano de 2016, do 1º, 2º e 3º segmentos da EJA.

PRIMEIRA AÇÃO: CURSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM EJA

A primeira ação foi a oferta de um curso de formação no primeiro semestre de 2015. Esse curso foi organizado pela a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos/DIEJA e as Coordenações da CRE, em parceria a Escola de Aperfeiçoamento aos Profissionais de Educação - EAPE, direcionado para os/as Coordenadores/as Intermediários/as da Educação de Jovens e Adultos e do Programa DF Alfabetizado. Neste curso foram abordadas temáticas, descritas abaixo, consideradas fundamentais para a reflexão prática - relação imbricada entre teoria e prática (FREIRE, 2005) - no contexto da EJA:

- Sujeitos da Alfabetização/Educação de Jovens e Adultos;
- Histórias de vida;
- A função social da leitura e da escrita (Alfabetização e Letramento);
- Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos;
- Metodologias de Alfabetização de Jovens e Adultos: Produção de texto coletivo, jogos, Psicogênese da Língua Escrita, Oficina de

Alfabetização Matemática;

- Avaliação Formativa: Diagnóstica e Processual.

Na organização do curso, levamos em consideração referenciais balizadores para a práxis educativa na Educação de Jovens e Adultos, como a concepção político-pedagógica da educação popular com referência aos estudos de Paulo Freire (2005), as pesquisas de Emília Ferreiro (1986), a partir dos seus estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, bem como os apontamentos de Kleiman e Signorini (2001), que se entende letramento como o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, trazendo à baila um novo olhar às práticas de alfabetização voltadas para EJA. A partir deste constructo conceitual, desenvolvemos as bases estruturantes da formação, que balizariam o trabalho formativo a ser desenvolvido pelas CREs junto às escolas sob sua coordenação, bem como subsidiaria a organização da formação ofertada aos voluntários do Programa DF Alfabetizado no ano de 2016.

SEGUNDA AÇÃO: VISITAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

A segunda ação desenvolvida no 2º Semestre de 2015, foi a realização de visitas técnicas e pedagógicas nas 14 Coordenações Regionais de Ensino - CREs.

As visitas técnicas decorreram da necessidade de aprimorar e acompanhar as ações pedagógicas acerca das diversas temáticas que

envolvem a Organização do Trabalho Pedagógico, especialmente, no 1º Segmento da EJA, bem como do olhar construído pelos participantes do curso de formação e da Diretoria - DIEJA, que apontaram para a necessidade de uma aproximação às Unidades Escolares, com vistas à consolidar políticas e práticas pedagógicas.

Durante essas visitas foram apresentados alguns documentos e instrumentos de acompanhamento, a saber:

- O Organograma da Coordenação Central, antiga CEJAd – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, hoje Diretoria de Educação de Jovens e Adultos -DIEJA e os respectivos Núcleos então existentes à época, bem como as ações do Núcleo do 1º segmento no 1º/2015.

- Os documentos referenciais da EJA construídos em 2014 e em implementação a partir de 2015: Currículo da EJA, Diretrizes Operacionais da EJA, Diretrizes de Avaliação Educacional, Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica.

- Os instrumentos elaborados: formulário do Perfil do Docente de 1º Segmento da EJA, Mapeamento do Acompanhamento Pedagógico junto às Unidades Escolares e o Registro de Avaliação – Rav do 1º Segmento.

- A apresentação do Programa DF Alfabetizado, no sentido de sensibilizar os participantes, principalmente os gestores, da relevância desse programa como porta de entrada para a continuidade de estudos no 1º Segmento da EJA.

A partir de um roteiro indicador, foi discutido em grupos, temáticas específicas e relevantes da EJA, com o objetivo de identificar as situações problemas e as propostas de intervenções a cerca das temáticas abaixo:

Nº estudantes por turma; Adequado? Muitos? Poucos estudantes?

Materiais didáticos; Quais? Como são utilizados? Atende a necessidade e especificidade da EJA?

Coordenação Pedagógica: organização da Coordenação Pedagógica na Unidade Escolar;

Formação continuada no espaço da Coordenação Pedagógica;

Concepções e Metodologias de Alfabetização de jovens e adultos: Qual concepção e metodologias utilizadas pelos professores da EJA?

Processo de aprendizagem dos estudantes e Avaliação; Como se dá esse processo?

Outras questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos: 1º, 2º e 3º segmentos, DF Alfabetizado, Sistema Prisional, entre outras.

As visitas às CREs ocorreram em Unidades Escolares que ofertam os 1º, 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos, exceto a de Sobradinho que ocorreu na própria CRE, conforme especificado no quadro abaixo:

Unidades Escolares	Oferta de EJA
CEF 02 de Brazlândia -	1º, 2º e 3º Segmentos
CEF 02 de Ceilândia	1º e 2º Segmentos
CEF 04 de Guará	1º, 2º e 3º Segmentos
CED Engenho das Lages	1º, 2º e 3º Segmentos
EC 03 do Paranoá	1º Segmento
CEF 04 de Planaltina	1º e 2º Segmentos
EC do Varjão	1º Segmento
CEF 113 do Recanto das Emas	1º e 2º Segmentos
CEF 201 de Santa Maria	1º e 2º Segmentos
CAIC Unesco	1º Segmento
CED 02 de Taguatinga	1º, 2º e 3º Segmentos
CEF 01 do Núcleo Bandeirante	1º, 2º e 3º Segmentos
CEF 519 DE Samambaia	1º, 2º e 3º Segmentos
CRE de Sobradinho	1º, 2º e 3º Segmentos

O Público alvo dessas visitas foram os Coordenadores/as Locais Pedagógicos, os/as coordenadores/as Intermediários/as de EJA, os/as Gerentes de Educação Básica e os/as Gestores/as das Unidades Escolares.

Além do público específico do 1º Segmento da EJA houve participação de professores e coordenadores/as locais pedagógicos do 2º e 3º Segmentos. Identificamos os participantes das visitas, a partir das listas de presença de todas as CREs, conforme gráficos 1a e 1b a abaixo:

Percebemos nos gráficos acima que houve participação relevante de professores e coordenadores pedagógicos, no entanto, em algumas regionais não contou com a presença de todos os profissionais envolvidos, diante disso entende-se que esse envolvimento precisa ser mais articulado e efetivo.

A partir dos registros referentes às discussões nas CRE, a DIEJA fez a compilação e análise dos dados. Dessa

forma, algumas variáveis foram apontadas como resultado da análise dos posicionamentos das CREs sobre as seguintes temáticas: número de estudantes por turma; materiais didáticos e pedagógicos e coordenação pedagógica e formação continuada, que serão apresentadas e em forma de gráfico a fim de facilitar a demonstração dessas situações problemas e as propostas de intervenções. A primeira delas, número de estudantes por turma, mostrou que o número de estudantes por turmas não ficou estável durante o semestre devido aos problemas das desistências, das instabilidades e vulnerabilidades dos estudantes jovens, adultos e idosos, assim como dos entraves no acolhimento dos mesmos pelas Unidades Escolares. A ausência de Metodologias significativas para a aprendizagem também corroboram para a descontinuidade do percurso escolar dos estudantes (Gráfico 2).

Nessa perspectiva faz-se necessário

uma formação dos professores e gestores da EJA com uma abordagem das especificidades dos estudantes da EJA, os quais têm suas histórias de vida, que precisam estar integradas ao processo de aprendizagem de cada um, bem como a utilização de metodologias em que promova o envolvimento emocional, cognitivo e social do estudante.

Durante as visitas, foi recorrente a sinalização por parte dos participantes, de uma lacuna na oferta de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a EJA. Tanto pelas gráficas, responsáveis pela indicação de livros didáticos, considerados em sua maioria inadequados para o público, quanto pela produção acadêmica. Não há registros de um cardápio de possibilidades, incluindo uma diversidade de opções para a EJA, tais como jogos, livros paradidáticos, vídeos, cadernos de atividades específicos, dentre outros; o que leva, em muitos casos, a infantilização do trabalho pedagógico

Gráfico 1a – Número e identificação dos participantes nas visitas técnicas e pedagógicas segundo CRE- 2º Semestre de 2015 (Continua)

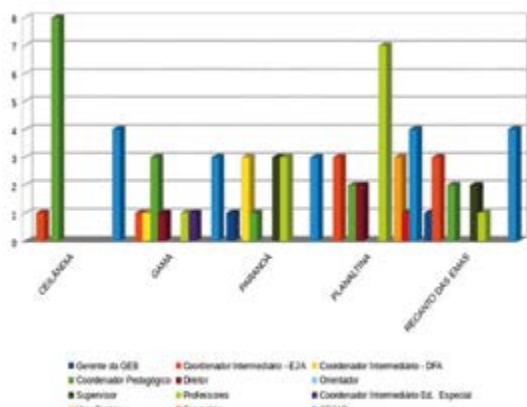


Gráfico 1b – Número e identificação dos participantes nas visitas técnicas e pedagógicas segundo CRE- 2º Semestre de 2015 (Final)

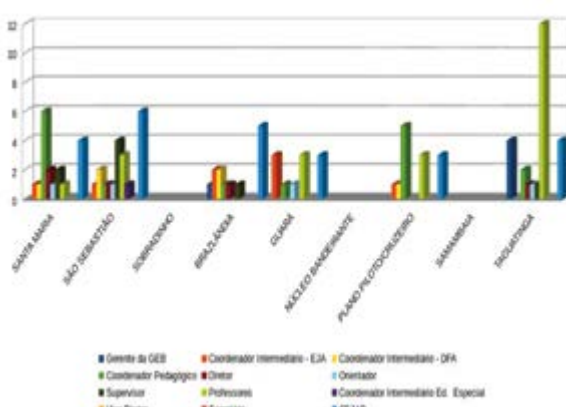


Gráfico 2 – Número de estudantes do EJA por turma

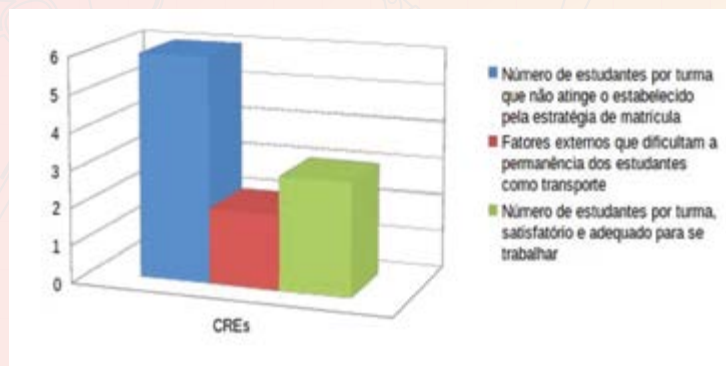
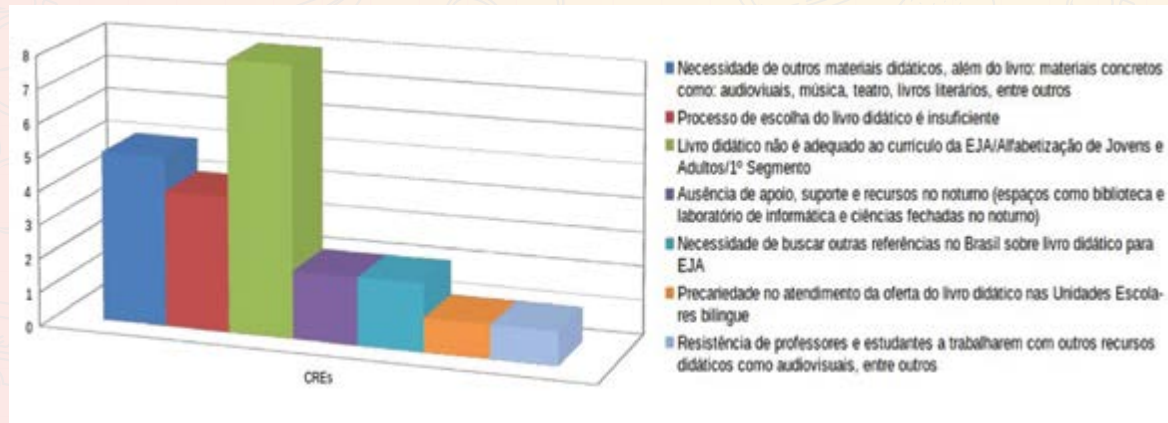


Gráfico 3 – Materiais didáticos e pedagógicos



desenvolvido em sala de aula, o que pode gerar uma série de inadequações na condução do processo de aprendizagem de jovens, adultos e idosos.

Percebe-se no gráfico 3 que há uma necessidade da produção desses materiais específicos para os três segmentos da EJA. Para isso, foi proposta a criação de um GT com a representatividade de vários setores articulados para elaboração desses materiais. E ainda, viabilizar o acesso às Unidades Escolares de outros

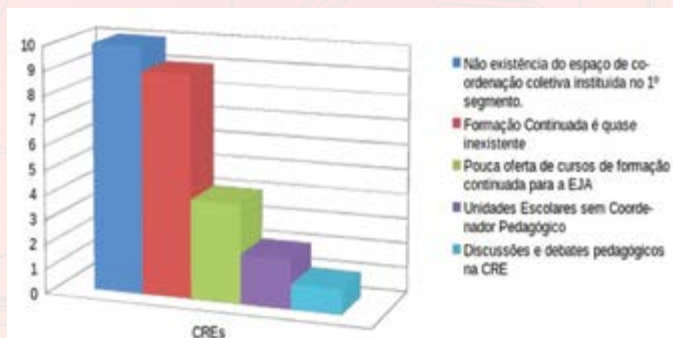
recursos didáticos e pedagógicos como os vídeos produzidos pela Diretoria de Mídias, Canal e direcionados para EJA.

Diante da lacuna do espaço da Coordenação Pedagógica Coletiva no 1º Segmento da EJA, e quase inexistência de formação continuada para a modalidade, conforme refletida no gráfico 4, a DIEJA propõem políticas que fortaleçam a coordenação pedagógica das Unidades Escolares. A partir dessa demanda das CREs encaminhou-se a proposta de utilização

dos Dias Letivos Temáticos para a coordenação pedagógica coletiva, no 1º Segmento.

Em relação à formação continuada, a DIEJA em articulação com a EAPE buscou a viabilização de cursos para os professores de EJA, que contemple as seguintes temáticas: Alfabetização e letramento; Formação docente em EJA; Sistema Prisional; EJA Interventiva, dentre outras. Houve solicitação dos participantes que os cursos fossem ofertados no horário da coordenação pedagógica,

Gráfico 4 – Coordenação pedagógica e formação continuada.



e nos espaços locais para possibilitar uma maior participação dos professores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. E, ainda, fomentar que os cursos pudessem ser direcionados para multiplicadores nas CRE.

DESAFIOS RECORRENTES NAS VISITAS

Nessas visitas, além das temáticas trabalhadas sobre o 1º Segmento da EJA, outras demandas foram recorrentes pelo fato de ter a participação dos outros segmentos. Dentre essas se destacam:

- Revitalização dos espaços da biblioteca e laboratório nas escolas no noturno. Funcionamento de forma Integral das escolas no noturno.
- Fortalecimento e mobilização para a realização da Semana da EJA;
- Avaliação do perfil dos profissionais para atuação nos respectivos segmentos da EJA;
- Fomento de discussão, com a comunidade escolar, sobre o fenômeno da Juvenilização – ‘Adolescer na EJA’.
- Articulação com a Educação Especial e as Equipes de Apoio à

Aprendizagem para a garantia do Atendimento Educacional Especializado na EJA, independente da idade do estudante e, orientação quanto à terminalidade dos estudantes com deficiência.

- Ampliação da Educação a Distância.
- Ampliação da Educação Profissional Integrada à EJA.
- Oferta de transporte escolar noturno.
- Criação de estratégias para a redução da evasão.
- Intensificação da divulgação da matrícula EJA pelo 156.
- Articulação com os Movimentos Populares com experiência em Alfabetização de Jovens e Adultos: CEDEP¹/Paranoá, CEPACS²/Sobradinho, CASA PAULO FREIRE/São Sebastião, CEPAFRE³/Ceilândia) para Intercâmbio de experiências entre as professoras do 1º segmento e os alfabetizadores voluntários.
- Orientação sobre o Currículo, Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagens, Institucional e em Larga Escala e das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que essa proximidade e disponibilidade de diálogo com as Coordenações Regionais de Ensino - CRE e as respectivas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos se caracterizam como um avanço, no sentido de estreitar a relação entre as Coordenações no âmbito central, intermediária e local para a realização de um trabalho articulado, o qual promova um impacto positivo e reflita nas aprendizagens dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Em decorrência desse trabalho, algumas ações foram realizadas como encaminhamentos das demandas apresentadas nas visitas técnicas, tais quais: oferta do curso: “Docência na Educação de Jovens e Adultos” para os profissionais que atuam na EJA; elaboração de Circular nº 017/2017 – SUBEB, orientadora dos Dias Letivos Temáticos para EJA, que enfatiza a coordenação pedagógica coletiva para o 1º Segmento, a fim de propiciar o encontro coletivo entre a equipe pedagógica da escola, tendo em vista a inexistência da Coordenação Coletiva para o referido Segmento;

Mobilização e intensificação das formações realizadas nas em todas as CREs para os voluntários do Programa DF Alfabetizado na 4ª edição do Programa DF Alfabetizado; a visibilidade e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos com a edição especial da Revista *Com Censo* da SEEDF, com a temática: “ Identidade e Diversidade

na Educação de Jovens e Adultos”; Construção da Circular nº 295/2015 – SUBEB, elaborada entre a Diretoria de Educação Especial - DIEE e a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA para as orientações da EJA interventiva.

Essas ações realizadas, e ainda os desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos na

SEEDF confirmam a necessidade da continuidade em 2016 desse trabalho de acompanhamento e encaminhamentos junto às Coordenações Regionais de Ensino e as Unidades Escolares, no intuito de fortalecer e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido na gestão central, regional e local no âmbito dessa modalidade de Educação Básica.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 66/2010, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. Brasília: Edições Câmara, 2010.
- _____. LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br>. Acesso em 31 de março de 2016.
- DISTRITO FEDERAL. Currículo da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação, 2014.
- _____. Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação, 2014 (a).
- _____. Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação, 2014 (b).
- _____. Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação, 2014 (c).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês et AL. (Org.). O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia profana. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Notas:

- 1 CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.
- 2 CEPACS: Centro de Educação Pesquisa Alfabetização e Cultura de Sobradinho.
- 3 CEPAFRE: Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia.

Esporte, educação e o sistema prisional canadense

 Mark Norman *

Introdução

A administração do sistema prisional canadense é uma responsabilidade compartilhada pelo governo federal e por diversos governos provinciais. Entretanto, são somente as unidades penitenciárias federais que abrigam adultos que foram condenados a cumprir sentenças de dois anos ou mais de reclusão (Griffiths, 2010). O sistema prisional federal, administrado pela Autoridade Prisional do Canadá (CSC) [Correctional Service of Canada], é responsável pela operação e manutenção de 57 penitenciárias e aproximadamente 13.000 prisioneiros (CSC, 2013). Projetos educacionais e de recreação física são dois veículos importantes de inclusão social nas unidades

penitenciárias federais. De acordo com o CSC, aproximadamente 75% dos detentos possuem algum déficit educacional. Os problemas mais comuns, neste sentido, são os baixos níveis de alfabetização e também de escolarização de nível médio (Richer et al., 2015). Tendo em vista esta realidade, o CSC oferece programas educacionais “em todas as unidades penitenciárias federais a fim de incrementar os índices de alfabetização dos infratores e assegurar o suporte necessário para que esses façam uma transição segura de volta para a sociedade” (Richer et al., 2015, p. vi). Paralelamente, programas de esporte e recreação física possibilitam que diversos detentos canadenses tenham acesso a experiências significativas

nos âmbitos social, físico, e psicossocial; além de garantir-lhes a oportunidade de expressarem, ainda que tenuemente, algum senso de identidade própria, num contexto prisional em que o exercício da autonomia, no que se refere à vida cotidiana dos prisioneiros, é rotineiramente rechaçada (Norman, 2015b; 2015c).

Atualmente, não parece haver evidências suficientes para sugerir que existe uma articulação efetiva entre educação e esporte nas prisões federais canadenses. A política administrativa do CSC que regula os programas educacionais e serviços para os detentos, por exemplo, não faz alusão aos esportes ou recreação física (CSC, 2007). Por outro lado, o documento que trata sobre o tema

* Mark Norman é doutor em Educação Física pela Universidade de Toronto (Canadá). Atua como professor substituto no Departamento de Sociologia na Universidade de Ryerson (Canadá), e como assistente de pesquisa na Universidade de Toronto.

do “lazer” não lista, explicitamente, nenhum objetivo educacional (CSC, 2008). É possível insinuar, portanto, que as políticas públicas para penitenciárias federais preconizam uma divisão clara entre a oferta de programas educacionais e a oferta de atividades de lazer para os detentos. Esta separação nem sempre foi tão acentuada assim. Na realidade, existe um montante considerável de evidência histórica que indica que, por boa parte do século XX, os responsáveis pela concepção de políticas públicas prisionais no Canadá reconheciam e encorajavam uma relação próxima entre o esporte e a educação. A investigação que eu conduzi oferece uma breve análise do desenvolvimento histórico dessas políticas, focando, prioritariamente, nestes dois temas. Sem dúvida, o esporte e a educação foram pontos fundamentais na transição em direção a um sistema prisional menos preocupado com a punição dos infratores criminais, e que prioriza, ao invés disso, a sua reabilitação. Minha pesquisa também examina a confluência de fatores que levou a uma gradativa ruptura dessa conexão e, conseqüentemente, a uma diminuição na importância do esporte e da recreação física nas prisões federais canadenses.

Esporte e Educação nas Prisões Federais Canadenses: Uma Breve História

O antigo sistema prisional canadense, constituído ainda durante o período de colonização Britânica a partir da abertura da primeira penitenciária Canadense em 1835, se caracterizou pelas árduas condições de vida impostas aos detentos, que eram submetidos a um tratamento essencialmente

punitivo (Ekstedt & Griffiths, 1988). Foi somente no começo do século XX que medidas reformadoras começaram a garantir melhores condições de vida e direitos fundamentais aos prisioneiros. Um documento do ano de 1914, intitulado *Relatório da Comissão Real para Penitenciárias* [Report of the Royal Commission on Penitentiaries] (Macdonnell, 1914), critica duramente o sistema de administração prisional que vigorava na época, e discorre sobre a importância da educação e de exercícios físicos para o bem-estar dos detentos:

Se uma ou duas horas fossem dedicadas todos os dias para a escola, para alguns, e para exercícios no pátio, para outros, (...) alguns homens, cujos espíritos estão sendo esmagados, (...) poderiam ser salvos para o exercício saudável da cidadania no futuro; [isto é,] caso (...) a escola ou um sopro de ar fresco fossem introduzidos, a cada dia, para iluminar as suas vidas (Macdonnell, 1914, p. 6-7).

Nas décadas subsequentes a esse relatório, várias comissões foram instauradas com o intuito de investigar as condições gerais das penitenciárias canadenses, resultando em uma progressiva reformulação dos objetivos e da organização administrativa do sistema prisional deste país, inclusive com propostas que defendiam maiores oportunidades educacionais e de socialização aos detentos (Ekstedt & Griffiths, 1988). No entanto, foi somente após a publicação, em 1938, do marco regulatório conhecido como *Relatório Archambault* [Archambault Report] – responsável por reformar profundamente o sistema

penitenciário canadense tendo como ponto de partida a ênfase nas políticas de reabilitação – que o esporte e a educação passaram a ser tratados como prioridade pela administração das prisões federais: “sem (...) educação, sem exercícios físicos e mentais, recreação moderada e, acima de tudo, sem uma *abordagem humana*, qualquer tratamento está fadado ao insucesso” (Archambault, 1938, p. 10). O relatório criticou severamente a escassez de oportunidades de participação em atividades esportivas para os prisioneiros, apontando que apenas algumas unidades no país inteiro ofereciam programas para a prática organizada de recreação física. O esporte e a recreação física foram tratados como temas centrais no relatório, que afirma, inclusive, que “um programa de recreação adequadamente planejado é o aspecto mais essencial da vida na prisão. Tais programas devem ser concebidos não como uma forma de entretenimento, mas como parte integral do tratamento necessário para fortalecer o espírito, a mente, e o corpo” (Archambault, 1938, p. 109).

O *Relatório Archambault* inaugurou uma nova era no sistema penitenciário Canadense, cujo foco principal passou a revolver em torno da reabilitação dos prisioneiros. Um crescente racionalismo científico, que concebia o comportamento criminal como uma condição tratável ao invés de um fenômeno social (Griffiths, 2010), assegurou o cenário ideal para a emergência de uma fundamentação racional que buscava legitimar a oferta de esporte e educação para os detentos. Neste contexto, numerosos programas esportivos prosperaram após o término da Segunda

Guerra Mundial: entre as décadas de 1940 e 1980, as prisões federais contavam com diversas ligas, recreativas e competitivas, organizadas em torno de esportes como baseball, hóquei no gelo e futebol canadense (Norman, 2015b). Durante este período, também houve um aumento significativo nas iniciativas de caráter educacional.

Em 1956, o *Relatório Fauteux* [Fauteux Report] sobre o sistema prisional canadense reforçou a visão de que a recreação e a educação oferecem oportunidades para que os prisioneiros se transformem em cidadãos que respeitam a lei (Fauteux, 1956). O esporte e a educação foram formalmente unificados nas décadas de 1950 e 1960, quando as unidades prisionais começaram a contratar profissionais formados em educação física para planejar e conduzir programas esportivos para os detentos (Gibson, 1950); no ano de 1963, todas as prisões federais já contavam com especialistas e supervisores de recreação em seus quadros permanentes, trabalhando em tempo integral (MacLeod, 1963). Conforme os programas de recreação física foram sendo aprimorados, padronizados, e institucionalizados dentro do sistema prisional, seus idealizadores passaram a concebê-los, cada vez mais, como uma parte vital do desenvolvimento social dos prisioneiros. Contudo, embora existam elementos para sugerir que os esportes exerceram um papel social importante na vida comunitária de vários detentos ao longo deste período, a oferta de recreação física também foi utilizada como uma forma preponderante de controle social pelos administradores das prisões. Os esportes, portanto, desempenham um

papel social complexo e contraditório no âmbito das unidades prisionais (Norman, 2015b; 2015c).

Uma confluência de fatores acabou ocasionando um declínio nas atividades recreativas promovidas pelas penitenciárias canadenses durante as últimas décadas do século 20. À medida que a filosofia correccional distanciou-se do racionalismo científico, o acesso à recreação passou a ser visto menos como um componente intencionalmente proposto como parte de uma intervenção terapêutica e mais como uma questão relativa aos direitos humanos dos detentos (Norman, 2015b). Além disso, diversas mudanças nas políticas públicas prisionais foram introduzidas, ao longo das décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de aprimorar as práticas de gerenciamento de riscos nas penitenciárias. Atividades, como as esportivas, que poderiam acarretar em inquietações ou violência por parte dos detentos, foram gradualmente submetidas a regulações mais rígidas (Norman, 2015b). A relação estreita entre educação e esportes começou a ser rompida no começo dos anos 1980, a partir de uma profunda reestruturação nos departamentos de recreação. Como parte deste processo, posições ocupadas por educadores físicos perderam prestígio e importância, desencadeando uma progressiva substituição de educadores físicos qualificados por administradores que desempenhavam funções mais burocráticas e que mantinham pouco contato com os prisioneiros (Norman, 2015b).

Nos anos 2000, uma mudança radical em direção a medidas corretivas punitivas


– ao invés de medidas de reabilitação – teve o efeito de limitar ainda mais o acesso a oportunidades recreativas por parte dos detentos das unidades federais, e também acabou por acentuar o grau em que essas atividades são vistas por administradores prisionais como uma ferramenta de controle social (Norman, 2015a, 2015b, 2015c). Ao mesmo tempo em que o governo federal começou a adotar medidas simbólicas para parecer mais “duro/rigoroso contra o crime” (Doob, 2014), atividades como levantamento de peso e futebol se tornaram objeto de escrutínio e foram rotuladas como regalias às quais os detentos não deveriam ter acesso (CSC Review Panel, 2007; Jackson and Stewart, 2010). Os esportes, de acordo com esta visão de políticas corretivas, foram completamente marginalizados enquanto um domínio importante do desenvolvimento social e do bem-estar dos prisioneiros.

As atividades educacionais, entretanto, continuaram uma prioridade para o CSC. Como um relatório de análise de políticas públicas de 2007 explica, “a educação tem um papel inquestionável no desenvolvimento pessoal e no sucesso profissional ou vocacional de um indivíduo na sociedade canadense” (CSC Review Panel, 2007, p. 41). Esta concepção de educação, porém, é inteiramente direcionada a uma eventual participação do indivíduo em um sistema econômico neoliberal, ao invés promover o desenvolvimento pessoal e coletivo dos prisioneiros. Tendo em vista a conexão que pode ser evidenciada entre a expansão de sistemas prisionais e o neoliberalismo punitivo em vários países do Ocidente (Wacquant, 2009), este é um ponto problemático dos programas educacionais desenvolvidos em unidades prisionais que precisa ser estudado com mais profundidade.

Referências Bibliográficas

- Archambault, J. (1938). *Report of the Royal Commission on the Penal System of Canada*. Ottawa: King's Printer.
- Correctional Service of Canada. (2007, October 4). *Commissioner's directive 720: Education Programs and Services for Offenders*. Retrieved from April 6, 2016 from <http://www.csc-scc.gc.ca/acts-and-regulations/720-cd-eng.shtml>.
- Correctional Service of Canada. (2008, September 25). *Commissioner's directive number 760: Leisure activities*. Retrieved April 6, 2016 from <http://www.csc-scc.gc.ca/politiques-et-lois/760-cd-eng.shtml>.
- Correctional Service of Canada. (2013, June 21). Statistics – Key facts and figures. Retrieved May 8, 2015 from <http://www.csc-scc.gc.ca/publications/005007-3024-eng.shtml>.
- Correctional Service of Canada Review Panel. (2007). *A roadmap to strengthening public safety* (Catalogue No. PS84-14/2007E). Ottawa, ON: Minister of Public Works and Government Services Canada.
- Doob, A. (2014, February 6). Losing our balance: Old and new directions in Canadian criminal justice policy. *John L. J. Edwards Lecture*. Lecture conducted from Centre for Criminology and Sociolegal Studies, University of Toronto, Toronto, ON.
- Ekstedt, J.W., & Griffiths, C.T. (1988). *Corrections in Canada: Policy and practice* (2nd edition). Toronto, ON: Butterworths.
- Fauteux, G. (1956). *Report of a committee appointed to inquire into the principles and procedures followed in the remission service of the Department of Justice of Canada*. Ottawa, ON: Queen's Printer.
- Gibson, R.B. (1950). *Annual report of the Commissioner of Penitentiaries for the fiscal year ended March 31, 1950*. Ottawa: King's Printer.
- Griffiths, C.T. (2010). *Canadian corrections* (3rd Edition). Toronto, ON: Nelson Education.
- Jackson, M., & Stewart, G. (2010). Fear-driven policy: Ottawa's harsh new penal proposals won't make us safer, just poorer. *The Literary Review of Canada*, May, 1-7.
- Macdonnell, G.M. (1914). *Report of the Royal Commission on Penitentiaries*. Ottawa, ON: King's Printer.
- MacLeod, A.J. (1963). *Annual report of the Commissioner of Penitentiaries for the fiscal year ended March 31, 1963*. Ottawa: Queen's Printer.
- Norman, M. (2015a). Prison yoga as a correctional alternative? Physical culture, Rehabilitation, and social control in Canadian prisons. In W. Crichlow and J. Joseph (Eds.), *Alternative Offender Rehabilitation and Social Justice: Arts and Physical Engagement in Criminal Justice and Community Settings* (pp. 78-98). New York: Palgrave.
- Norman, M.D. (2015b). *Sport and Physical Recreation in Canadian Federal Prisons: An Exploratory Study of Carceral Physical Culture* (Doctoral dissertation, University of Toronto).
- Norman, M. (2015c). Sport in the underlife of a total institution: Social control and resistance in Canadian prisons. *International Review for the Sociology of Sport*, DOI: 1012690215609968.
- Richer, I., McLean, M., Bradley, S., & Horne, S. (2015, February). *Evaluation report: Offender education programs and services*. Ottawa, ON: Correctional Service of Canada. Retrieved April 5, 2016 from <http://www.csc-scc.gc.ca/publications/092/005007-2014-eng.pdf>.
- Wacquant, L. (2009) *Punishing the poor: The neoliberal government of social insecurity*. Durham, NC: Duke University Press.

Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal

 Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro*

Se para muitos sistemas de educação regular a educação de qualidade para todos ainda não é uma realidade, muito menos o é para a educação de jovens e adultos oferecida nas prisões. De um lado, existe uma demanda potencial (e crescente) que supera a oferta disponível na maioria das prisões – a dimensão quantitativa; de outro, uma questão problemática: qual seria uma educação socialmente relevante para os jovens e adultos reclusos?

(IRELAND, 2011, p. 11)

Contextualização: Marcos Histórico-Político-Legais

A primeira Unidade Prisional¹ a ser construída no Distrito Federal, em 1967, situava-se na Velha Capital - Velhacap, próxima à Região Administrativa de Candangolândia e foi chamada de Núcleo de Custódia de Brasília. Não há registros de oferta de escolarização para as pessoas presas nessa época. Mais de

uma década depois, foi inaugurado em 16 de janeiro de 1979 o Centro de Internamento e Reeducação - CIR, Unidade Prisional localizada na Fazenda Papuda. Foi nesse período que se iniciou a oferta de educação no Sistema Prisional no Distrito Federal, preponderantemente a cargo de artistas, estudantes, educadores e pesquisadores voluntários. A não-formalidade era caracterizada por

iniciativas individuais pontuais ou advindas dos movimentos sociais, sempre de forma pulverizada e assistemática e não enquanto política pública de Estado.

No início dos anos 80, o trabalho educativo passou a contar com a coordenação de um agente penitenciário que, juntamente com outros colegas, procuraram apoio do Movimento Brasileiro de

* Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro é licenciada em Ciências Sociais (2004) e bacharel em Sociologia (2005) pela UnB. Mestre e doutora em Sociologia pela linha de pesquisa Feminismos, Gênero e Raça pela UnB. Professora da SEEDF, atua na Gerência de Educação Prisional e Integração Curricular com a Educação Profissional da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA/SEEDF.

Alfabetização - Mobral, da então Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF e da Universidade de Brasília - UnB. Foram improvisadas, no prédio do CIR, as primeiras três salas de aula e a primeira biblioteca do Sistema Prisional do Distrito Federal, ainda em funcionamento.

O processo educacional era desenvolvido de forma precária, devido às dificuldades diversas, desde a ausência de material didático e espaço físico até a insuficiência de recursos humanos (à época, profissionais da educação, policiais e agentes administrativos). Esse contexto afetava diretamente a qualidade almejada para o processo educativo. Ao longo deste processo histórico, outras Unidades Prisionais foram construídas no Distrito Federal: em 1981, o Núcleo de Custódia de Brasília - NCB, atualmente Centro de Detenção Provisória - CDP; em 1997, a Penitenciária Feminina do Distrito Federal - PFDF e o Centro de Progressão Penitenciária - CPP; em 2000, a Penitenciária do Distrito Federal I - PDF I e em 2006, a Penitenciária do Distrito Federal II - PDF II.

Em 1986 foi criada a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal - FUNAP/DF, com a promulgação da Lei Nº 7.533, de 02 de setembro de 1986, com o objetivo de (re)inserir socialmente as pessoas restritas ou privadas de liberdade por meio da oferta de educação e de trabalho. A FUNAP/DF era vinculada à Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal - SSP/DF e, a partir de então, passou a integrar a Administração Indireta do Governo do Distrito Federal.

Para formalização paulatina da educação no Sistema Prisional do DF e melhor assistência às atividades culturais e oficinas de complementação de estudos desenvolvidas, em 1986, a FUNAP/DF celebrou convênio com a extinta FEDF (atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF) contando, inicialmente, com 17 professores.

Em 2002, entrou em vigor a Portaria nº 05, de 05 de maio de 2002 da Vara de Execuções Criminais - VEC, atualmente Vara de Execuções Penais - VEP, que garantia a remição de pena pelo estudo no Distrito Federal na proporção de 18 horas de estudo por um dia de remição. Esse ato foi instituído a fim de promover maior estímulo à pessoa restrita ou privada de liberdade para envolver-se nas atividades educacionais e contribuir para a sua ressocialização. Atualmente, a remição de pena por estudo é regulamentada pela Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011, na proporção de 12 horas de estudo por um dia de remição.

Até 2004, era ofertado curso supletivo de 1º e 2º graus, sendo as aulas ministradas por pessoas restritas ou privadas de liberdade classificadas como monitoras, coordenadas por professores. As atividades educacionais eram voltadas à preparação dos estudantes para as provas de certificação oferecidas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul - CESAS e para o vestibular da Universidade Católica de Brasília - UCB que oferecia bolsas integrais de estudos.

A partir desse mesmo ano, a Educação de Jovens e Adultos - EJA² foi adotada como modalidade de educação no Sistema Prisional do DF, sendo oferecidos os três segmentos. Com essa mudança, o número de professores cedidos pela SEEDF foi ampliado de 17 para 30 e, dessa forma, o currículo da educação básica passou a ser executado de forma mais ampla. A ampliação da equipe conquistou autonomia para avaliar os estudantes matriculados. Apenas a avaliação da etapa final do 1º Segmento permaneceu sendo realizada pelo CESAS até o primeiro semestre de 2007, ano em que os professores cedidos pelo convênio assumiram integralmente essa responsabilidade.

Em 2005, a FUNAP/DF implantou o 1º Segmento da EJA na Ala de Tratamento Psiquiátrico (ATP), exclusiva para homens, instalada nas dependências da PFDF e passou a ofertar oficinas de teatro e agroecologia nesta unidade. O número de professores aumentou neste período, também pela criação, em 2006, da PDF II e pela abertura de salas de aula nesta Unidade Prisional, de 30 para 60 profissionais da educação, e uma Orientadora Educacional.

Em 2010, uma servidora da carreira assistência da SEEDF foi cedida à FUNAP/DF para o trabalho de secretaria que, entre as suas atribuições, acompanhava a documentação e a certificação dos estudantes. Em 2011, a SEEDF cedeu o primeiro dentre os seis professores readaptados previstos para o desenvolvimento de programas e projetos voltados ao

livro e à leitura, assim como ao apoio à direção e à coordenação. A partir do início de 2012, no entanto, os componentes da parte diversificada (música, teatro, informática, leitura) foram reduzidos de forma significativa em razão da falta de espaço físico, de profissionais para conduzir o processo e, principalmente, pelo diminuto quadro de profissionais de segurança. Neste mesmo ano, conquistou-se para o Sistema Prisional, o programa de alimentação escolar ofertado a todos os estudantes da SEEDF. Entretanto, pela ausência de espaço físico adequado para manipulação de alimentos frescos ou que precisem ser cozidos, a merenda escolar ficou restrita aos alimentos secos, se restringindo a biscoitos, sucos e leite.

A educação em ambientes prisionais: direito fundamental da pessoa em situação de restrição ou privação de liberdade

A educação inclusiva como paradigma educacional na concepção de Direitos Humanos confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação dos sistemas de ensino, a fim de assegurar o exercício do direito à educação e a eliminação de barreiras atitudinais, físicas, técnico-administrativas e pedagógicas à educação de jovens e adultos, inclusive para as pessoas restritas ou privadas de liberdade, de forma a garantir a escolarização, formação para o mundo do trabalho e a efetiva (re)inserção social.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece o direito à

educação e estabelece, ainda, que o seu objetivo seja o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Entende-se que os direitos humanos são universais, interdependentes (estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis frente ao Estado em termos jurídicos e políticos.

Partindo desse princípio, há que se considerar a educação em ambientes prisionais como direito fundamental da pessoa em situação de restrição ou privação de liberdade. Sendo assim, não cabe discutir a opção pela oferta de educação no sistema prisional, senão suas precárias condições, bem como seu ínfimo alcance, dado o reduzido número de vagas existentes. Por exemplo, no DF, que possui a quinta maior população carcerária do país, apenas 10% das pessoas aprisionadas tem acesso à educação.

O documento internacional Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, aprovado pelo Conselho Econômico e Social da ONU³ em 1957, afirma que “devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo instrução religiosa. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física”.

Já o Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas

Submetidas a Qualquer Forma de Detenção ou Prisão da Organização das Nações Unidas, de 1988, tem como seu princípio 28 que “a pessoa detida ou presa tem direito a obter, dentro do limite dos recursos disponíveis, se provierem de fundos públicos, uma quantidade razoável de material educativo”.

Nos Princípios e Boas Práticas das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, de 2008, a garantia à educação para todas as pessoas em situação de restrição e/ou privação de liberdade está assegurada em seu XIII princípio.

Seguindo essa linha, a Declaração de Hamburgo e o Plano de Ação para o Futuro, aprovados na 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos - Confinetea, garantiram avanços para o direito das pessoas encarceradas em nível internacional, afirmando a educação como parte do direito de jovens e adultos no mundo. No item 47 do tema 8 do Plano de Ação de Hamburgo é explicitada a urgência de reconhecer:

(...) o direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem: a) proporcionando a todos os presos informação sobre os diferentes níveis de ensino e formação e permitindo-lhes acesso aos mesmos; b) elaborando e implementando nas prisões, programas de educação geral com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem; c) facilitando que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas

encarceradas aos estabelecimentos docentes e fomentando iniciativas para conectar os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela.

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, determina também que os sistemas de ensino devem assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho de jovens e adultos. Prevê, ainda, que o acesso e a permanência devem ser viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

Em recente conquista, no parecer CNE/CEB Nº: 4/2010, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, de 19/5/2010, em seu Artigo 2º diz que “as ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calçadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade”.

Na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal - LEP), o Artigo 17 estabelece que a assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Já o Artigo 18 da LEP, determina que o ensino de primeiro grau seja obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa. Por fim, o Artigo 21 da LEP preconiza que em atendimento às condições locais, dotar-se-á

cada estabelecimento de uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. Portanto, a existência de uma biblioteca ou sala de leitura é obrigatória dentro do estabelecimento prisional.

Já a Resolução nº 01 de 20 de março de 1995, que trata da Aplicação das Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, salienta a obrigatoriedade da oferta de escolarização em seu Artigo 40.

Também é importante ressaltar o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP. Este documento traz em seu Artigo 1º a finalidade do Plano, qual seja, a de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Neste mesmo Decreto, o Artigo 2º traz, ainda, a seguinte redação: “o PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior”.

Todas essas legislações se condensam no Plano Distrital de Educação - PDE (2015/2024), que dispõe na meta 10 “o sistema público do Distrito Federal deve garantir a oferta de escolarização às pessoas jovens e adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade, no sistema prisional do DF, de modo, que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dessa população esteja atendida em um dos segmentos da Educação de Jovens e Adultos - EJAIT na forma integrada à Educação Profissional”.

Diante desse contexto, entende-se

que o atendimento educacional de jovens, adultos e idosos restritos ou privados de liberdade é um desafio a ser enfrentado pelos sistemas públicos de educação. A doutrina de proteção integral, consagrada na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e na Lei de Execução Penal - LEP, reconhece essas pessoas como sujeitos de direitos, inclusive os educacionais, sendo dever do Estado integrá-las, quando desejarem, ao sistema escolar da unidade federativa. Garantir, portanto, a escolarização de qualidade é um direito fundamental, um bem inalienável do ser humano, ou seja, inegociável e de todos.

Portanto, é nítido que para ser mantido ao menos essa parte do exercício de cidadania dos que se encontram aprisionados, esse público tem direito a uma educação que não se dê apenas por aquisição de conhecimentos e sim centrada nos valores e nas atitudes, o que propicia a autonomia do exercício da cidadania, a partir de princípios básicos para tal, como liberdade, responsabilidade, consciência, reflexão crítica e participação política.

Institucionalização: Sistematização da oferta de EJA no Sistema Prisional do DF

Até dezembro de 2015, a oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos restritos ou privados de liberdade, era realizada por profissionais da SEEDF cedidos à Secretaria de Segurança Pública e Cidadania - SSP, cessão essa normatizada a princípio por um Termo de Cooperação Mútua entre ambas

as secretarias (Processo 0080-007077/2010) e, posteriormente, pela Portaria Conjunta entre SEEDF e Secretaria de Justiça e Cidadania - SEJUS, Nº 01 de 15 de Abril de 2015, publicada no DODF Nº 74 de 16 de abril de 2015.

Essa condição de baixa formalização da escolarização nas Unidades Prisionais, até então característica do DF e de algumas outras unidades da federação, há anos vinha sendo questionada em âmbito distrital, nacional e internacional, tanto pelos movimentos sociais, que lutavam pela garantia dos direitos das pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade, quanto pelo Departamento Nacional Penitenciário/Ministério da Justiça - Depen/MJ.

Esses questionamentos se davam pelo fato de que, não sendo institucionalizada, a educação em ambientes de restrição ou privação de liberdade ocorria de forma não

procedimental, variando discricionariamente conforme a gestão da Unidade Prisional e do próprio governo, não se caracterizando como uma política pública de Estado garantida como direito desta população.

Criava-se, portanto, um contexto que dificultava a própria oferta desta escolarização, tendo por resultado a invisibilização e manutenção da informalidade deste processo de ensino e aprendizagem, além do consequente fomento de uma série de fatores que dificultavam a preservação e ampliação da oferta da escolarização para este público tão específico. O mais relevante destes fatores era a permanência do reduzido acesso à educação no DF por parte das pessoas encarceradas, conforme é possível verificar no quadro abaixo. Ainda que com um número expressivo de estudantes, apenas cerca de 10% da população restrita ou privada de liberdade no

DF tinha acesso à educação no ano de 2015.

Dentre outros fatores, para esse baixo acesso, é possível citar a impossibilidade do exercício pleno da Gestão Democrática (Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012); a ausência de diálogo com uma Coordenação Regional de Ensino em específico, impossibilitando a participação tanto de profissionais da educação como de estudantes aos projetos desenvolvidos pela CRE e do acompanhamento escolar por parte desta; a impossibilidade de acessar recursos disponíveis a outras Unidades Escolares da SEEDF como, por exemplo, Serviço de Apoio Especializado à Aprendizagem; a privação de acesso dos profissionais da educação que atuam no sistema prisional à formação continuada oferecida pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação; a fragilização dos repasses orçamentários e de insumos para este

Quadro 1 – Unidades prisionais segundo número de salas, turmas, turno e total de estudantes. Distrito Federal. 1º semestre de 2015

UNIDADE PRISIONAL	Nº DE SALAS	Nº DE TURMAS	TURNO			TURMAS POR SEGMENTO			TOTAL DE ESTUDANTES
			M	V	N	1º	2º	3º	
CIR	07	12	X	X	-	04	06	02	355
CIR OFICINAS	02	01	X	X	-	01	-	-	
CDP	05	08	X	X	-	01	05	02	89
PDFI	12	12	X	X	-	04	04	04	242
PDFII BI. D	06	12	X	X	-	04	05	03	260
PDFII BI. E	06	07	-	-	X	01	04	02	205
CPP	06								
PFDF	05	10	X	X	-	04	04	02	218
ATP	01	02	X	X	-	02	-	-	18
TOTAL	50	64	X	X	X	21	28	15	1.387

Fonte: FUNAP – 1º Semestre/2015.

fim; a dificuldade de adesão aos programas distritais e nacionais de cunho pedagógico; a dificuldade na organização e formação de rotinas em relação aos procedimentos didáticos, pedagógicos e de escrituração da escola e, por fim, a assistemática do diálogo entre as Secretarias de Estado responsáveis pela escolarização no Sistema Prisional do DF.

Desta forma, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos - CEJAD, hoje Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA, deparou-se com a necessidade de buscar alternativas que favorecessem a completa formalização e a concretização desse direito fundamental que é a oferta de educação para todos os jovens, adultos e idosos, do ponto de vista da afirmação da cidadania, propiciando autonomia reflexiva sobre si e a coletividade, para além do contato com componentes curriculares e articulação entre teoria e prática.

Esta busca culminou em um processo chamado *Institucionalização*, que é a sistematização da oferta de EJA no Sistema Prisional do DF. Discutido há cerca de uma década por vários setores da SEEDF, juntamente com os profissionais da Educação do DF, o Sindicato dos Professores - SINPRO e outras instituições do Estado e da

sociedade civil organizada, a Institucionalização foi amplamente debatida por todos estes setores ao longo dos anos e analisada por meio de dois processos internos à SEEDF.

Esta movimentação foi, prioritariamente, fortalecida a partir do início de 2015 com a criação do Núcleo de Educação no Sistema Prisional e da Gerência de Educação Prisional e Integração Curricular com a Educação Profissional. Este novo organograma da SEEDF permitiu que um acompanhamento pedagógico mais próximo fosse realizado com a oferta de escolarização que já existia no ambiente prisional, impulsionado por meio de Visitas Técnicas aos Núcleos de Ensino, Reuniões Intersetoriais mensais com todos os profissionais envolvidos nesta oferta de escolarização e formação continuada do corpo discente.

Esta proximidade permitiu a retomada da construção do Plano Distrital de Educação no Sistema Prisional, o que estreitou diálogos com a SEJUS - então responsável pelo Sistema Prisional no DF - e o DEPEN, além de permitir a intensificação das discussões e da operacionalização da institucionalização, o que resultou na criação de uma Unidade Escolar - UE própria, vinculada à Coordenação

Regional do Plano Piloto/Cruzeiro, com sete Núcleos de Ensino espalhados pelas seis Unidades Prisionais do DF e sede administrativa na EAPE. Assim, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, conforme os rumos que, nacional e internacionalmente vêm sendo adotados para a Educação no Sistema Prisional, por meio da Portaria Nº 239, de 30 de dezembro de 2015, criou a primeira UE do Sistema Prisional⁴.

Entretanto, os percalços ainda são muitos. Com quase 15.000 indivíduos com idade superior a 18 anos restritos ou privados de liberdade no DF (INFOPEN, 2011), vale relembrar a apresentação do Mapa da Violência de 2012, que reafirma as desumanas condições do sistema prisional brasileiro. O quadro não traz novidades: negros, pobres, jovens, semialfabetizados e com um visível hiperencarceramento de mulheres, pessoas LGBT, indígenas e migrantes (GAUDAD, 2015), os dados dos estudantes atendidos na UE do DF se cruzam com o Mapa da Violência e demonstram os desafios que a SEEDF precisa enfrentar para ampliar com qualidade as vagas na escola como forma de universalizar o acesso e oportunizar a todas e todos que desejarem o direito à Educação, inclusive "intramuros".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 66/2010, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. Brasília: Edições Câmara, 2010.
- _____. PARECER CNE/CEB Nº: 4/2010 Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais de. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4444-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>.
- _____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <<http://www.planalto>.

gov.br/CCIVIL_03/leis/L7210.htm>.

_____. Lei Nº 7.533, de 02 de setembro de 1986. Autoriza o Governo do Distrito Federal a constituir uma Fundação com a finalidade de amparar o trabalhador preso, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7533.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. Brasília, 2007.

_____. Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>

_____. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>.

_____. Portaria 5/2015, Remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. Conselho Nacional de Educação, Relator Francisco Cordão. Brasília:DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17651-pceb005-15&Itemid=30192>.

_____. DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação - PDE (2015/2024). Disponível em <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/05/plano-distrital-de-educa%C3%A7%C3%A3o-conciliado-SEEDF-fde-cedf.pdf>>.

_____. Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em : < http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.aspx?id_norma_consolidado=70523>.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema de Informações Penitenciárias. Brasil, 2011a. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View=%7BD574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896%7D&Team=¶ms=itemID=%7B2627128E-D69E-45C6-8198-CAE6815E88D0%7D;&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-43-47-BE11-A26F70F4CB26%7D>>.

GAUDAD, Ludmila. Mulas, olheiras, chefas e outros tipos: heterogeneidade nas dinâmicas de inserção e permanência das mulheres no tráfico de drogas em Brasília –DF e na Cidade do México, México. Tese. Instituto de Ciências Sociais, Brasília, DF, 2015.

IRELAND, Timothy D. Apresentação. Revista Em Aberto. Brasília, v. 24, n. 86, p. 11-16, nov. 2011.

UNESCO. Sexta Conferência Internacional de educação de adultos – Confinetea VI. Marco de Ação de Belém. MEC, 2010.

NOTAS:

- 1 Em Unidades Prisionais encontram-se indivíduos com idade superior a 18 anos restritos ou privados de liberdade por haverem cometido, além de serem julgados e sentenciados como culpados, conduta criminalizada. No DF são seis Unidades Prisionais e cada uma delas possui um Núcleo de Ensino, à exceção da Penitenciária Feminina do DF - PFDf, que possui dois Núcleos de Ensino por abrigar, também, a Ala de Tratamento Psiquiátrico - ATP.
- 2 A partir da adoção desta modalidade, passou-se a seguir o calendário escolar da SEEDF. Todavia, em razão das especificidades do Sistema Prisional, tais como dias de visitas e demais procedimentos carcerários (escortas, movimentações entre pátios da mesma unidade e transferências, solenidades internas, horário carcerário, entre outros), o horário de oferta desta escolarização varia conforme a Unidade Prisional e as ocorrências diárias. Assim, faz-se necessária a complementação da carga horária por meio de horas indiretas, normatizadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2014/2017) e pela Portaria nº 173, de 08 de outubro de 2015, publicada no DODF 196, de 09 de outubro de 2015, pg. 12. As horas indiretas são atividades pedagógicas realizadas fora do espaço habitual da sala de aula, o que permite ao estudante dar continuidade ao processo de aprendizagem respeitando seus tempos e espaços.
- 3 Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955.
- 4 Existiu a preocupação em relação ao Certificado emitido por esta UE, para que não estigmatize a pessoa egressa do sistema prisional. Para tanto, o nome da UE foi escolhido em conformidade com outras do DF.

Desafios na atuação da Coordenação Intermediária de Educação de Jovens e Adultos: experiências na CRE Recanto das Emas

 *Elvis Vilela Rodrigues **

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de Educação Básica, apresenta muitos desafios a serem enfrentados. No entanto, as conquistas nos últimos anos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF corrobora para o reconhecimento e para a visibilidade dessa modalidade.

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 208, alterado pela Emenda Constitucional nº 59, em seus incisos I e VII, garantem a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para os alunos de 4 a 17 anos, além daqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define, em seu Artigo 37, que essa modalidade de ensino é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental ou Médio na idade

própria. Ademais, obriga o poder público a subsidiar ações de estímulo e continuidade de estudo.

A Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB- 2012, em seu artigo 5º, parágrafo único, define que a supracitada modalidade de ensino deve considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes, e deve se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais, e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Tendo em vista a Resolução nº 01 do CNE/CEB-2012, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) editou, em sua Resolução nº 01 de 2012, normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal. O artigo 29 dessa Resolução define, reproduzindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação de Jovens e Adultos se

destina aos que não tiveram acesso à escolarização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na idade própria (DISTRITO FEDERAL, 2012b). Além disso, que essa modalidade de educação deve observar as disposições gerais da Educação Básica e, no que for pertinente, da Educação Profissional Técnica de nível médio, e considerar características, interesses, condições de vida e de trabalho de Jovens e Adultos.

A EJA, na publicação Projeto Político Pedagógico – Professor Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, 2012a), é considerada uma modalidade de ensino que:

não pode ser concebida como uma redução de tempo escolar, tampouco como uma reprodução aligeirada dos conteúdos, mas sim como uma modalidade com características específicas, que exige uma organização do trabalho pedagógico, que valorize seus sujeitos e

* *Elvis Vilela Rodrigues é professor da SEEDF e da Rede Privada de Ensino, é licenciado em Física e mestre em Ensino de Física. Atua como Coordenador Intermediário da Educação de Jovens e Adultos do Recanto das Emas.*

proporcione a construção de saberes com vistas à formação de um ser crítico, político, intelectual e criativo (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 84).

Na busca por uma Educação de Jovens e Adultos que faça a diferença, não só na vida dos estudantes mas também na dos professores, a SEEDF - desde a gestão da Coordenação de Jovens e Adultos-CEJAd à época, agora Diretoria de Educação de Jovens e Adultos-DIEJA - vem desencadeando nos últimos anos ações que visam melhorar a qualidade dessa modalidade. As ações foram baseadas na reformulação do currículo, assim como a implantação das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos e o fortalecimento da formação continuada dos professores.

As ações a serem desenvolvidas por profissionais que atuam com a EJA visam atingir os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL 2012a), nas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2008) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016 (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Além disso, diante das especificidades da modalidade, faz-se necessário enfatizar os direitos fundamentais garantidos nos documentos oficiais de âmbito nacional e distrital.

A implantação dessas ações visa buscar alternativas concretas e institucionais para alguns entraves que possam dificultar a efetivação da modalidade. Dentre eles, vislumbrados pela Coordenação Intermediária da

EJA na Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, podemos citar: o elevado índice de evasão, o atendimento à diversidade, a formação docente, o conhecimento da realidade discente e docente e as especificidades do formato de registro de Avaliação das aprendizagens dos estudantes.

A publicação das Diretrizes Operacionais da EJA, aprovada pelo Parecer nº 213/2014 - CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014b), representa um marco histórico para a modalidade no âmbito do DF, pois além de ser o resultado de um processo amplo de discussão e de construção coletiva, busca orientar a constituição de práticas educativas que atendam às especificidades e à diversidade dos sujeitos da EJA.

A divulgação das Diretrizes Operacionais da EJA (DISTRITO FEDERAL, 2014b) foi considerada ação primordial por parte da Coordenação intermediária da EJA do Recanto das Emas. Sendo assim, em dezembro de 2014 e durante o 1º Semestre de 2015, as diretrizes foram debatidas e estudadas a partir dos encontros organizados pela CEJAD, à época, hoje DIEJA, e apresentadas em todas as unidades escolares desta região administrativa, sob a coordenação da CRE. Além disso, durante todo ano letivo de 2015, os coordenadores locais realizaram discussões no âmbito da coordenação pedagógica.

Ações da Coordenação Intermediária de EJA da CRE - Recanto das Emas

A primeira ação da Coordenação Intermediária de EJA se refere à busca da redução dos elevados índices

de abandono escolar no Recanto das Emas.

Não temos como pensar em ações educacionais sem conhecermos a nossa realidade. A Região Administrativa do Recanto das Emas, para uma simples análise da realidade educacional, apresenta uma população de 145.304 habitantes, conforme Pesquisa Distrital por amostra de domicílios - PDAD 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), no Recanto das Emas. Desse total, 106.112 não estudam, o que dá 73,03% da população. Quanto à população, segundo o nível de escolaridade, 55.088 apresentam Ensino Fundamental incompleto, perfazendo 37,91% da população. Os índices de abandono escolar da CRE do Recanto das Emas nos últimos três anos são: 1º segmento - 47%, 2º segmento - 45% e 3º segmento - 31%.

Diante do exposto, percebemos o desafio que temos à frente. Uma das ações efetivadas foi a realização de fóruns de rendimento e abandono escolar, com a participação dos supervisores e coordenadores pedagógicos. O fórum teve como objetivo ampliar a discussão acerca dos entraves e propor ações que visem reverter os atuais índices de abandono e repetência na EJA na CRE Recanto das Emas.

Nesses fóruns, os supervisores e coordenadores pedagógicos recebem os dados de abandono e rendimento escolar, juntamente com um texto orientador, para expor e dialogar nas coordenações pedagógicas locais e no dia letivo temático, com todos os envolvidos no processo educativo da EJA. Algumas proposições são sugeridas para o debate, tais como:

- Apresentar os índices de rendimento e evasão escolar dos quatro últimos semestres, estabelecendo as comparações por etapas/segmento destacando, de maneira clara; mostrar os índices de aptos, em processo e abandono;

- Apresentar as dificuldades diagnosticadas e as ações propostas na busca por melhorias do rendimento das turmas de 1º, 2º e 3º segmento;

- Expor as metas, por segmento, para o rendimento escolar.

No III Fórum de rendimento, realizado no segundo semestre de 2015, foram definidas algumas ações na busca da melhoria dos índices de abandono e rendimento escolar, a saber:

- Avaliação dos projetos desenvolvidos nas unidades escolares;

- Continuidade da realização do diagnóstico discente. Foco nos estudantes que abandonaram, mas que retornaram aos estudos no ano de 2016;

- Conversa com as escolas sequenciais;

- Utilização do laboratório de informática;

- Utilização das salas de leitura;

- Realização de jogos escolares;

- Realização de mostras culturais;

- Realização da feira de Ciências;

- Palestras sobre autoestima/afetividade, mundo do trabalho e relevância da educação;

- Participação dos estudantes da EJA nos aulões do cursinho social da CRE do Recanto das Emas;

- Monitorar as faltas – central antiabandono;

- Apoio da equipe de itinerância.

A troca de experiências durante a realização dos fóruns tem contribuído para a definição de ações e metas a serem atingidas quanto ao rendimento e a redução do abandono escolar. Algumas ações, considerando o relato dos supervisores e coordenadores locais, já surtiram efeito no que se refere ao abandono escolar. A supervisora de uma escola que oferta o 1º e 2º segmentos relatou que o elogio a um grupo de estudantes, que pensavam em parar de frequentar a escola, durante a apresentação de um trabalho na feira de ciências da unidade escolar contribuiu para que esses estudantes passassem a se dedicar mais aos estudos e deixassem de lado a ideia de abandonar a escola.

Outra ação de fundamental importância na EJA é a realização do diagnóstico do perfil dos docentes e discentes. No início de cada semestre letivo a coordenação intermediária do Recanto das Emas disponibiliza às escolas os questionários a serem aplicados. No questionário voltado aos docentes constam perguntas de aspectos pessoais, profissionais e de sua prática docente. No questionário voltado aos estudantes também são feitas perguntas quanto aos aspectos pessoais, e outras quanto ao ambiente escolar.

Após a aplicação, realizada pela equipe gestora, os questionários são devolvidos à coordenação intermediária, que tem o papel de tabular e apresentar posteriormente os dados aos representantes das unidades escolares. Após a apresentação dos

dados, os supervisores ou coordenadores pedagógicos locais expõem, discutem e definem ações no âmbito da unidade escolar.

O diagnóstico tem se mostrado de fundamental importância para definição das ações a serem desenvolvidas pela coordenação intermediária e local. No último diagnóstico docente – segundo semestre de 2015 – foi observado que mais de 70% dos professores não possui formação específica em EJA, fator de grande importância para definição de ações formativas, referentes às seguintes temáticas:

- Falta de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores da EJA;

- Falta de um atendimento educacional especializado para os estudantes que apresentam necessidades específicas.

A formação docente apresenta-se como outro grande desafio da modalidade. No ano de 2015 foi elaborada uma proposta de intervenção formativa para o 1º segmento da EJA. A proposta compôs a avaliação do curso Alfabetização e Letramento em EJA, ministrado pela coordenação central da EJA em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal - EAPE, e teve como objetivo fomentar proposições formativas a serem realizadas pela CRE para a qualificação do trabalho pedagógico do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

O diagnóstico realizado para efetivação da proposta supracitada

evidenciou que os principais problemas observados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas Unidades Escolares, dentre outros, são:

- Coordenação pedagógica feita de forma praticamente individual;
- Recursos didático-pedagógicos insuficientes;
- Falta de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores da EJA;
- Falta de um atendimento educacional especializado para os alunos que apresentam necessidades específicas.

Diante dos problemas apresentados anteriormente, foram propostas as seguintes ações:

- Propiciar momentos, além da coordenação pedagógica, que permitam o encontro entre os professores do 1º segmento;
- Promover oficinas para elaboração de recursos didático-pedagógicos;
- Ofertar cursos de formação continuada para os professores do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos;
- Disponibilizar um profissional para a itinerância que atenda o 1º segmento da EJA.

O primeiro passo já foi dado em 2015, com o I encontro dos professores do 1º segmento da EJA. Para o ano de 2016, o projeto terá continuidade visando atingir os objetivos definidos no projeto interventivo.

Outra atividade iniciada em 2015, e que terá continuidade em 2016, será o projeto de integração.

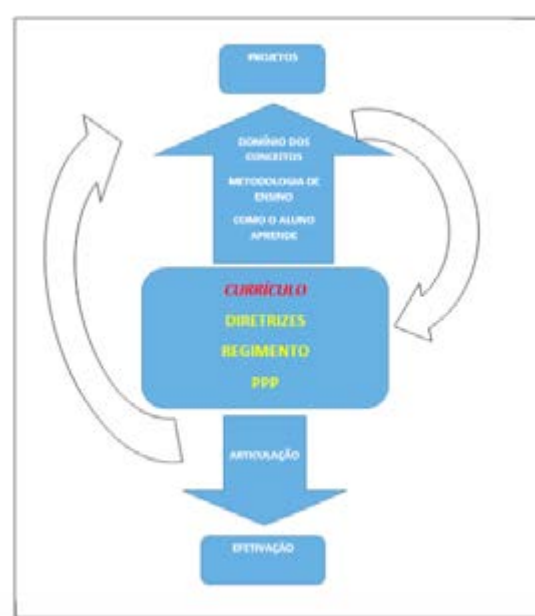
Esse projeto tem como objetivo geral promover a integração entre todas as etapas e modalidades da educação básica, tendo como objetivos específicos:

- Apontar a importância da formação continuada;
- Promover ações que favoreçam o sucesso da transição entre séries, etapas e modalidades;
- Utilizar os projetos de intervenção local como objeto integrador.

A primeira atividade desse projeto em 2015 foi a apresentação às Unidades Escolares e a abertura de prazo para sugestões. Após a compilação das sugestões e adequação do projeto, foram realizados fóruns locais, por disciplina, entre professores da mesma etapa. Os fóruns tinham como objetivos apresentar o projeto aos docentes e, posteriormente, propiciar um debate quanto à estrutura curricular da etapa. Na EJA, a análise e elaboração da estrutura e organização curricular foram iniciadas no segundo semestre de 2014.

Para o ano vigente a ideia é de continuar com a realização dos fóruns, porém, agora com a participação dos docentes por área

de conhecimento. O objetivo é fomentar o debate e a definição de estratégias para realização de um trabalho contextualizado e interdisciplinar, haja vista que, de acordo com os Pressupostos Teóricos do Currículo da Educação Básica, existe a necessidade de realizarmos um trabalho integrado, fundamentado em um currículo que tem como princípios: a interdisciplinaridade, a flexibilização, a contextualização, e a relação intrínseca entre teoria e prática. Todos os princípios citados no currículo são contemplados na metodologia do projeto, representada no esquema a seguir:



Quando ao atendimento educacional especializado, a EJA do Recanto das Emas 2015 contou com dois profissionais itinerantes com formação em área específica. O atendimento ocorreu no

mesmo turno das aulas da EJA, sendo que, para isso, foi providenciada a redução na quantidade de componentes curriculares da carga horária do estudante. Esse atendimento representa um avanço para a modalidade, pois é de conhecimento geral que muitos dos estudantes da EJA apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno.

A indisciplina escolar e a violência na EJA, principalmente em turma de 2º segmento, foi outro ponto bastante debatido durante o ano de 2015. Além do trabalho desenvolvido durante os fóruns de supervisores pedagógicos, foi realizado um evento formativo com uma palestra para os docentes, intitulada: indisciplina juvenil na EJA. Essa palestra foi ministrada pelo professor e psicólogo Mauro Gleison, e teve como objetivo orientar os docentes quanto ao modo de agir diante de problemas relacionados à indisciplina e à violência escolar. Diante da avaliação positiva dessa atividade, temos como meta em 2016 realizarmos outras atividades relacionadas a essa temática.


Percebemos, também, que o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas pode contribuir de forma preponderante para consolidação de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade. Para isso, no ano de 2016 serão realizadas duas atividades, uma de âmbito cultural e outra de caráter esportivo, visando a integração entre as unidades escolares.

Diante das diversas ações remetidas acima, ressaltamos que as Diretrizes Operacionais da EJA e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos, como documentos normativos e pedagógicos direcionados à EJA possibilitam um novo olhar diante das especificidades dessa modalidade, consolidando o seu reconhecimento e dando-lhe visibilidade. E, ainda, vale ressaltar a importante participação da coordenação intermediária de EJA como elo mediador para que de fato haja a consolidação de importantes conquistas para a modalidade, no âmbito da SEEDF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- _____. Resolução CNE/CEB 1/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota. BRASÍLIA, SEEDF, 2012a.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016. Brasília: SEEDF, 2014a.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Pedagógicas 2009-2013. Brasília: SEEDF, 2008.
- _____. Resolução Nº 1, de 18 de outubro de 2012. Conselho de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2012b.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017. Brasília: SEEDF, 2014b.
- _____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Brasília: SEEDF, 2015.

Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos

 Simone C. Rodrigues da Silva *
Maria Alice Melo Nunes **

Resumo: O artigo objetiva analisar as contribuições e os avanços do Método Paulo Freire no processo de alfabetização e letramento na Educação básica de Jovens e Adultos em Brasília. A metodologia teve enfoque qualitativo pautado na pesquisa bibliográfica, constatando-se no rol da educação, a visão dos autores alunos integrantes da EJA e dos coadjuvantes os atuais professores da alfabetização de adultos na aprendizagem freiriana e tradicional. Verificou-se a relevância de Freire para adoção de recursos pedagógicos para a EJA, como uma metodologia e uma didática que fomenta para uma práxis desencadeada de uma dimensão política, que visa promover a aquisição do letramento, bem como a formação integral de cidadãos críticos capazes de transformar o seu trabalho e a sua história de vida.

Palavras-chave: Método Paulo Freire. Educação Libertadora. Alfabetização. Letramento.

Introdução

A temática foi proposta a partir de uma análise realizada nos métodos utilizados na escola de Alfabetização de Jovens e Adultos em Brasília chamada Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – Cesas, no Centro de Ensino Fundamental do Lago Norte – Celan e na “Casa Paulo Freire” localizada em São Sebastião, nas quais foi percebida a relevância de Freire na formação desses cidadãos. Partindo dessa abordagem, o artigo versa sobre um ensaio monográfico realizado em 2011, e tem como objetivo analisar as contribuições e os avanços do Método Paulo Freire no processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para alcançar os objetivos propostos, teve-se como enfoque conceitual de pesquisa qualitativa o questionário aplicado nas escolas de Brasília, tendo como instrumento metodológico o estudo teórico de cunho bibliográfico, com o intuito de verificar e discutir o método e a didática aplicada na sala de aula, assim como a visão dos educadores e dos educandos diante dessa práxis, identificando os recursos adotados no século XXI para o processo de ensino-aprendizagem nessa educação.

A educação em sua totalidade é um processo que se dá a partir da interação com o outro, seja na família, na escola, no trabalho ou nas ruas. Trata-se de um fenômeno que é construído, por meio das mudanças que a sociedade atravessa, permitindo a formação integral deste indivíduo nos aspectos cognitivo, social, político, cultural e intelectual do ser humano, no intuito de inseri-lo mais facilmente na sociedade, como

* Simone C. Rodrigues da Silva é licenciada em Pedagogia pela Faculdade Fortium (2011), especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG (2012), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Orientação Educacional pela CAAPS (2013) e servidora pública da Secretaria de Educação do DF. E-mail: simonne.conceicao@gmail.com.

** Maria Alice Melo Nunes é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC (2005). Email: malice-melo@gmail.com.

afirma Ferreira (1999, p. 718), a educação “é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social”.

O ser humano no decorrer desse estágio passa por um processo de aprendizagem, uma vez que, ao mesmo tempo em que está aprendendo, também está a ensinar o outro. Assim, acontece uma relação mútua entre aprender e ensinar, com um significado: educar para a vida. De acordo com Piletti (2006, p. 12), “não há forma única nem um único modelo de educação. Em cada sociedade ou país a educação existe de maneira diferente.” Ou seja, não há uma definição universal para educação, uma vez que essa varia de acordo com o país, a região, a cultura e a religião.

A educação desse ponto de vista é uma ação social, um instrumento de cidadania e formação da identidade do ser humano. Passando a existir, produzir e colher cultura e valores, o educando segue a vida tendo o reconhecimento de mundo através do desenvolvimento de uma consciência crítica.

Entretanto, a expressão “alfabetização de adultos” no campo da educação vai muito além de aprender a ler e escrever. Para que o educando se torne letrado faz-se necessário a interpretação das representações, a leitura, o entendimento, a assimilação e a internalização da mensagem passada, por meio do simbolismo da linguagem, como sustenta Soares (2008, p. 16): “alfabetização é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. A alfabetização é um processo pelo qual, o analfabeto é letrado, por meio da aquisição da leitura e escrita.

É preciso desenvolver no discente a autonomia para se expressar, por meio de uma consciência crítica capaz de ler e compreender o mundo a sua volta, já que a alfabetização é construída com as relações sociais e culturais existentes na sociedade. Dessa forma, esse discente vai saber dar significado à leitura e à escrita desenvolvida, como enfatiza Freire, (2007, p. 23): “A alfabetização se faz, um que fazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros” Assim, para conduzir esse saber aos adultos é preciso levar em conta o letramento nas interações sociais.

O letramento se faz presente no campo da EJA por meio da alfabetização viabilizada na práxis da leitura e escrita, que capacita o educando para leitura de mundo contextualizada na sua vida social. De acordo com Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p. 69) “Letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.” Alfabetização, nesse segmento, consiste em ensinar as letras do alfabeto, bem como a gramática em si, no qual o educando irá desenvolver a habilidade para ler e escrever, enquanto no letramento o professor capacita o discente para a produção da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

O educando por meio do letramento consegue codificar e decodificar a linguagem. Desse modo, alfabetização e letramento possuem suas peculiaridades, no entanto são inerentes para a educação de adulto como sustentam, Beauchamp, Pagel e Nascimento citado por Soares (2008, p. 69), “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

O indivíduo, por meio da educação se torna letrado, assim sendo, é capaz de se tornar um ser humano que transforma a sua vida e modifica a sociedade a sua volta. Através da interpretação que faz da vida, o educando passa a ler o mundo compreendendo as suas características que o coloca como um ser social vigente de uma classe oprimida.

Todavia, para que esse processo de alfabetização e letramento aconteça no campo da EJA é importante que haja a adoção de uma ferramenta mediadora da aprendizagem simplificada nos métodos utilizados no contexto escolar. A concepção de método segundo Piletti (2006, p. 102) “(...) é: caminho a seguir para alcançar um fim (...). O método é um caminho que leva até certo ponto, sem ser o veículo de chegada, que é a técnica”.

O método é um caminho que leva o educador à educação integral do alfabetizando, por meio de instrumentos e procedimentos diferenciados. O pedagogo que ensina jovens e adultos com a proposta de Freire desenvolve a alfabetização a partir do sistema silábico, partindo do todo para as partes, a fim de trilhar o caminho que leva o professor a atingir os objetivos propostos, que são alfabetizar e letrar essa clientela de forma libertadora. Porém, vale ressaltar que o método Paulo Freire alfabetiza com o uso das sílabas. A grande inovação do método é o levantamento das palavras geradoras, o que faz com que o processo de aprendizagem caminhe para autonomia do educando, a partir do momento que esse passa a problematizar e criar novos vocabulários.

Assim, ao verificar a necessidade de um estudo mais aprofundado acerca dos métodos utilizados na EJA – como instrumentos de aprendizagem que não levassem o educar a uma formação de analfabetos funcionais –, poder-se-ia perguntar: o uso do método Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos contribui para o processo de ensino e aprendizagem do letramento, assim como para a formação da autonomia, conscientização, transformação e libertação do ser humano?

História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1961 - 2010)

Analisar o olhar do método Paulo Freire para o currículo escolar requer compreender e analisar como foi e como está a Educação básica de Jovens e Adultos no Brasil. O quadro social

irá mostrar que a EJA no país passou por diversas mudanças, para que chegasse a ter um ensino razoável. Uma das primeiras conquistas foi a criação da Lei nº 4.204/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fruto de uma luta travada por manifestantes que reivindicavam a qualidade do ensino e o acesso universal ao direito de ir à escola, independente de cor, raça, ou condição financeira.

Para Ghiraldelli, (2006, p. 98, 99, 100) “a primeira LDB estabeleceu no projeto original a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário. (...) garantindo a família o direito de escolha sobre o tipo de educação”. A LDBEN foi um avanço nas políticas educacionais reivindicada pela população. A partir daquele ano todos tinham o direito de estudar. A Educação de Jovens e Adultos era tomada pela dimensão política educacional com a aprovação de classes especiais para o atendimento desse público; pessoas que não tiveram a oportunidade de iniciar ou finalizar os estudos com a idade conveniente para aquela fase de escolarização.

O aperfeiçoamento do ensino estava longe de chegar, a família tinha em suas mãos a decisão de escolha da melhor educação para o seu filho, porém não tinham condições financeiras para ingressá-lo no ensino privado. Fazia-se necessário o investimento em escolas públicas, para que os pais pudessem colocá-lo lá, sabendo que ali estaria recebendo uma educação exemplar, mas o que se via eram escolas com uma infraestrutura precária, além de faltarem centros de ensino para abrigar todas as crianças, os jovens e os adultos.

Entretanto, a educação básica na EJA ganhou uma nova cara com os movimentos realizados pela prefeitura de Recife, pelos estudantes e bispos do Brasil: Movimento de Cultura Popular (MCP). O professor e escritor Paulo Freire, fazendo parte desse grupo, engajou-se nessa corrente por uma educação emancipadora através do Movimento de Educação de Base (MEB), no qual era representado pela Igreja Católica, o poder do cristianismo para fé e esperança de uma escolarização para as pessoas do meio rural e, por fim, os Centros Populares de Cultura (CPC) liderados pelos estudantes que idealizavam uma formação cidadã. Esses grupos de manifestantes reclamavam pelos direitos e deveres de um povo humilde e trabalhador, que vivia a mercê de um ensino pobre e sem estruturas. Destinados a buscarem uma educação melhor para a alfabetização de adultos, essa ação representava a “cultura popular”, uma ação política pedagógica frente ao Estado.

De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 217):

Em Brasília, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. (...) No governo de João Goulart a proposta da Comissão de Cultura Popular, criada com o objetivo de implantar o Sistema Paulo Freire e também, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização). Este tinha como propósito adotar em todo o país o sistema Paulo Freire, visando estender os benefícios escolares ao maior número de pessoas possível.

A partir da década de 60, o Brasil vive uma nova era. Após quinze anos mergulhados na ditadura, a nação brasileira ia

sobrevivendo ao poder do Regime Militar. Nesse período, o Estado torna oficial o Plano Nacional de Educação (PNE), e em seguida coloca em vigor o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire em 1963, resultado das lutas movidas pelos movimentos que pediam novas propostas pedagógicas, a fim de implementar novas metas no ensino, bem como proporcionar à classe trabalhadora uma oportunidade melhor de vida, por meio de uma escolarização digna.

Suas primeiras experiências educacionais começaram em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde trezentos trabalhadores do campo se alfabetizaram em 45 dias. (...) O governo federal interessou-se pelo projeto e pretendia organizar 20 mil “círculos de cultura”, procedimento de seu método de alfabetização, a fim de atingir cerca de dois milhões de adultos por ano. (ARANHA, 2006, p. 336 e 337).

Paulo Freire passou a lutar pelos direitos e deveres de seus estudantes, com a esperança de uma formação para autonomia. Foi ali que percebeu que o ambiente acolhedor da escola representava uma dura jornada para os trabalhadores pobres em tornarem-se letrados, por meio de um método dominante e mecânico. De um pensador nascia a esperança de uma nova linha para Alfabetização na EJA, a “Pedagogia Conscientizadora”. O educando deixava de exercer uma consciência ingênua e era educado para assumir o papel de consciência crítica.

O Governo Militar assume o Estado Brasileiro e Paulo Freire acaba sendo exilado em 1964, o golpe de estado derruba o método Freire dos currículos escolares da EJA. Para suprir a necessidade da população é instituída no país a Lei nº 5.379 em 1967, na qual a EJA é tomada por uma nova corrente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O sistema era uma ação política para reformar o ensino no Brasil, visando domesticar os jovens e adultos para uma formação alienada. Desse modo, não havia uma educação para a criticidade e autonomia do educando.

O Mobral, (...) foi à organização operacional descentralizada, (...) promovendo-as, recrutando analfabetos, (...) uma estrutura (...) com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia. (HADDAD, PIERRO, 2000. sp).

Tratava-se de um novo sistema político que visava metas e princípios para a nova educação brasileira. Dessa forma, adotava-se uma escola que desenvolvia no educando suas habilidades e competências básicas, como o aprimoramento da linguagem oral, da linguagem escrita, bem como se despertava no educando a capacidade para resoluções de cálculos simples realizados no dia a dia. Além disso, trazia em sua ementa a proposta que visava à erradicação do analfabetismo no Brasil, com a previsão de que dentro de uma década não haveria nenhuma pessoa analfabeta.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil cresce no campo educacional com a nova reforma na Constituição.

A LDBEN é reformulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a ser fundamentada na Lei nº 5.692/71. Essa legislação classifica que a educação era papel tanto da família como do governo.

Art. 24. a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo em parte; Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional (...). § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1971).

A EJA ganhou ênfase no ensino. Devido o fato de o acesso à escolarização ficar mais fácil, os trabalhadores e as pessoas iletradas poderiam estudar por meio do supletivo. Um ponto a ser destacado é a questão da implantação do supletivo, que abrangia do primário ao ensino médio e vinha agregado à tecnologia, já que as aulas poderiam ser assistidas, mediante os meios de comunicações como o rádio e a televisão. A inclusão do supletivo na nova reforma da Constituição veio em prol de atender o máximo de pessoas analfabetas e, portanto, a educação tinha o mesmo objetivo do MOBRAF – diminuir o índice de analfabetismo no Brasil. O foco era permitir que o país crescesse no ramo educacional, causando mudanças no quadro político, econômico, cultural e social da nação brasileira.

Apesar dessas mudanças bruscas, a educação básica brasileira era vista como “vergonha nacional”. Em 1996, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é aprovada a então nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa Lei foi fruto de uma ação democrática, movida por uma comunidade que gritava por melhorias no ensino.

Art.37. § 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.

Art. 38. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

As mudanças foram poucas, mas satisfatórias, em relação ao declínio que o Brasil estava atravessando no período da primeira LDBEN. Diante disso, tanto a escola como os exames que devem ser realizados para que o educando obtenha aprovação e adquira o certificado de conclusão de curso são gratuitos a todos, independentemente das classes sociais. A EJA passava, a partir daquele ano, a ser parte viva do ensino básico, que

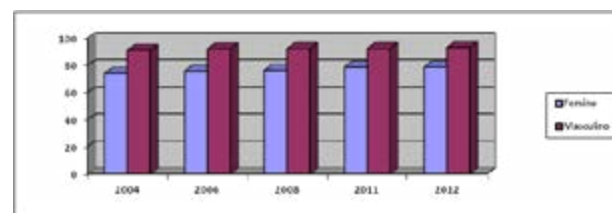
corresponde à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e agora à Educação de Jovens e Adultos, posteriormente sendo instituído também o Ensino Técnico.

Em 2003, no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC), oficializa o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O projeto é destinado às pessoas que não tiveram a oportunidade de serem letradas sendo ampliado em 2007 o PBA, no intuito de colocar essa educação universal para que todos tenham pleno acesso, bem como para acabar com o grau de analfabetismo em uma década. Essa ação passava, a partir daquele ano de 2007, a ser fundamentada no Brasil.

No entanto, as pesquisas de cunho governamental como o IBGE apresentaram para as entidades políticas o caos que se encontrava o país. O índice de pessoas analfabetas ainda era grande comparado a outros períodos. Diante do quadro, o Estado procurou investir nos municípios, por meio de programas, verbas e ações políticas educacionais. O Programa Brasil Alfabetizado previa em sua ementa uma alfabetização mediada pelas ações voluntárias exercidas pelos docentes, no entanto o governo destina mensalmente uma ajuda de custo para os professores que prestam esse serviço a nação. E, por outro lado, em 2010, o governo instituiu que as pessoas a partir dos dezoito anos – através da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, que alcancem a nota mínima poderão adquirir o diploma de conclusão do Ensino Médio.

O Plano Distrital de Educação do Distrito Federal ressaltava que o país apresenta uma demanda para a alfabetização, porém efetuando uma cobertura de apenas 17,6% dessa demanda na área educacional. Esse quadro é insatisfatório, tendo em vista a pequena diminuição no crescimento do nível de analfabetos entre adultos e idosos no Brasil que registrou 24,4% em 2012 para 24,8% em 2011.

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização no Brasil entre pessoas acima de 15 anos



Fonte: Brasil, 2013, p. 46, apud IBGE - Pnad 2004 a 2012; Elaborado por MEC/Inep/DEED.

A amostragem indica que nos anos de 2011 e 2012 a taxa de alfabetização entre adultos evoluiu significativamente no âmbito educacional, registrando uma média de 78,8% entre o sexo feminino e 93,5% entre o sexo masculino. Isso representa também o fato de que o público masculino tem apresentado uma procura maior para efetivação da matrícula na alfabetização, sendo assim, as pesquisas demonstram que com o passar dos anos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil cresceu satisfatoriamente, embora ficasse claro que precisam ser feitas algumas mudanças na gestão política e na prática

educacional, com o intuito de melhorar o currículo e mudar a concepção de erradicação do analfabetismo.

A nação caminha, sim, rumo a um futuro globalizado com uma economia e uma educação que trazem oportunidades para os brasileiros, e que levam o Brasil para frente. A alfabetização de adultos, hoje, começa a propiciar meios para que o estudante tenha autonomia para construir o seu saber que esta à disposição da sociedade, formando assim cidadãos críticos capazes de atuar e mudar sua história de vida.

O que é o método Paulo Freire?

Mas, afinal, qual a relação do método Paulo Freire com a relação entre alfabetização e letramento? Esse método é um instrumento que visa alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. E mais, busca a formação integral do educando, ou seja, sensibiliza-o a uma práxis política que os move para a conscientização, na qual, os educandos são alfabetizados para autonomia e são transformados por uma educação libertadora. Como sustenta Freire, (2007, p. 105), esse método “é o procedimento, no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico”.

Trata-se de uma ferramenta mediadora no ensino e aprendizagem do letramento. O primeiro passo é a descoberta do universo vocabular da turma para que as palavras geradoras estejam ligadas a suas experiências de vida (FREIRE, 1980). Esse método encoraja os educandos para o aprendizado da leitura e escrita, nascido do “universo vocabular do aluno”. Desse modo, se a palavra geradora do dia é “trabalho”, considerando uma sala de aula de adultos, no qual os estudantes sejam pedreiros, cozinheiros, agricultores, donas de casa ou aposentados, o docente adotará os seguintes instrumentos: pá, panela, enxada, equipamentos de trabalho e utensílios domésticos, entre outros; no intuito de alfabetizar esses adultos mediante a sua realidade social, bem como familiarizá-los com a leitura, capacitando-os para ler e interpretar o mundo.

Assim, o método então surge da realidade do aluno e para que a alfabetização ocorra de modo eficaz, faz-se necessário uma investigação junto aos educandos, no intuito de coletar dados sobre a sua vida familiar, profissional, entre outros, que vão auxiliar o educador a construir a aquisição do letramento. Partindo dessa abordagem, é selecionado o conteúdo e a metodologia para trabalhar nesse processo, para que assim a temática passe a ser desenvolvida do contexto à palavra.

O método reconhece a bagagem que o alfabetizando traz consigo, construída no decorrer da sua vida, como afirma Pinto, (2007, p. 61), “o adulto vêm à escola já preparado por uma escola geral, que é a sociedade, o meio onde vivem”. Não é possível conduzi-los ao caminho do saber sem antes traçar o seu perfil, para que a educação seja semeada e cultivada na união entre professor e educando, para que juntos possam construir o conhecimento.

O conhecimento representa o fio condutor desse ensino-aprendizagem e do nascimento das palavras geradoras.

Dessa maneira, o letramento só dá início depois de trabalhar o contexto vocabular do estudante. Segundo Brandão (1981), é a partir do levantamento dessas palavras geradoras que o aluno descobre as pistas para a construção do conhecimento, e então é passado para a fase do aprendizado em grupo diante da realidade social em que se vive.

Todavia, essas palavras são desveladas no círculo de cultura que representa a formação em grupo dos alfabetizando para que, dessa forma, possam realizar a construção do conhecimento mediante a troca de experiências, no qual o professor vai sondando o educando para que possa ir além do seu saber. A metodologia nessa linha torna possível a abordagem de temas interdisciplinares como, por exemplo, a palavra geradora “eleição”, que permite desabrochar no círculo de cultura os problemas de educação, trabalho, etc.. Como afirma Aranha (2006), os círculos de cultura são formados na sala de aula por pequenos grupos, sendo conduzidos por um animador e, assim, diante da apresentação de uma palavra, como “favela”, há o debate entre professor e aluno mediante a problematização da sua própria realidade social.

O círculo de cultura representa um ensino conduzido por desafios, que levam o educando a desvelar a sua história diante dos conflitos apresentados e da problematização realizada com os debates dos temas nascidos da palavra geradora “eleição”. Para Freire (2007), na alfabetização o educador deve problematizar a palavra ao adulto, e ao realizar esta práxis irá levá-lo a desvelar a sua realidade.

Para dar início a esse processo de ensino-aprendizagem, o docente faz a separação da palavra geradora, por exemplo: e-lei-ção. A partir daí é trabalhada a família fonética e a construção “da ficha de descoberta pelo aluno” (FREIRE, 1991, p. 118). Nessa prática, a educadora vai questionando os estudantes para o surgimento de novas palavras, desenvolvendo a construção da alfabetização e do letramento no vínculo dialético.

A relação dialética vivenciada no método conduz o educar de forma mútua entre professor e educando, como sustenta Ghiraldelli (2006, p.110), “ninguém educa ninguém, e também ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. É no bojo dessa comunicação que os jovens e os adultos são alfabetizados por um método político, diante da ação-reflexão-ação, ou seja, em meio à relação entre educador e educando.

Os princípios norteadores do método Paulo Freire

Compreender os princípios dessa Pedagogia é simbolizar os pilares para a prática educativa, que são: autonomia, conscientização, transformação e libertação.

• **Autonomia:** nasce no desvelar da relação entre teoria e prática, visto que o educador no âmbito educacional deve assumir o papel de pesquisador, para que, desse modo, possa conduzir uma alfabetização para a independência e a libertação do educando, mediante instrumentos e procedimentos diferenciados e adequados ao público adulto, bem como textos que retratem a sua vida sociocultural. Dessa

maneira, a autonomia só é construída quando se há o domínio da teoria por parte do educador. Para Freire (1996, p. 32) “a curiosidade é como inquietação, indagadora, e como inclinação ao desvelamento de algo, (...) Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe impacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

A educação para autonomia deve ser semeada na práxis do pensamento desencadeada por uma ação política que se faz presente na vida do educando, mediada por uma consciência inquieta, insatisfeita, que o indaga para a procura do saber, e sem esse interesse não há aprendizagem. A autonomia no currículo da EJA é fruto da conscientização que nasce das experiências de vida do alunado; a sala de aula passa a vivenciar o processo de alfabetização para a formação, não de dependência, mas de um pesquisador.

• **Conscientização:** não vê a alfabetização de adultos como um simples ato de memorizar ou decodificar palavras. A definição de método nada mais é do que um ato de consciência (FREIRE, 1980). Trata-se de uma metodologia que conduz o educando ao entendimento da palavra, dando um significado a sua história, como enfatiza Freire (1980, p. 26): “quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade. (...) A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, (...) o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

A conscientização, assim, conduz a alfabetização de adultos na ação-reflexão-ação. O educando não deve manter-se como um ser que apenas reproduz as palavras, mas como um indivíduo de ação, que passa a agir e pensar criticamente sobre sua condição no mundo, podendo exigir os seus direitos diante da sociedade. Para Freire (1980), educação antes de tudo é conscientização; essa é uma conquista que leva o indivíduo a ser transformado por uma educação emancipadora.

• **Transformação:** remete a uma mudança social e política no indivíduo, fomentada pela ação do pensamento que leva o ser humano a refletir e assumir um novo comportamento, como sustenta Ferreira (1999, p. 87), transformar é “dar forma, feição ou caráter, mudar, alterar, modificar, transfigurar”. Transformados pela educação, os adultos se inserem na busca do saber. Esses são os saberes pedagógicos que culminam no processo de transformação na EJA, da consciência crítica e do reconhecimento da sua presença na terra.

Para Freire (2007), somente os homens e as mulheres detêm a ferramenta para transformar o mundo, produzir cultura e recriá-lo, e assim sendo podem refletir sobre sua condição no mundo mediante a linguagem. De acordo com Freire, os animais são seres apáticos diante da humanidade, enquanto os alfabetizados são seres humanos privilegiados, na medida em que detêm a ferramenta da autonomia, podendo questionar, optar e transformar o mundo, mudando a sua história de trabalho e de vida de forma lenta e gradual. Assim, o ser humano é um agente transformador da sociedade, desencadeado de uma educação libertadora e política.

• **Libertação:** a escola não prega um ensino para domesticar objetos passíveis que nada tem a contribuir para a sociedade, mas visa uma educação que enxerga seu alunado como sujeito, a quem lhe é entregue o papel de protagonista da sua aprendizagem. Como sustenta Freire (2007), a educação para a libertação deve ser um ato de conhecer e um método de ação transformadora, no qual os seres humanos conseguem exercer a realidade. Ou seja, o adulto não é um parasita da aprendizagem que decora o conteúdo, mas sim, o sujeito da ação.

Segundo Gadotti (2002, p. 5), para Freire “o conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a uma causa. (...) conhecemos para entender o mundo (palavra mundo), (...) e para interpretar e transformar o mundo. (...) Conhecer é descobrir e construir e não copiar.” A educação libertadora, mediante apropriação dos conhecimentos, torna o adulto capaz de ler, interpretar e transformar o mundo. Por meio da palavra, o estudante descobre que pode mudar a sociedade, e que nela pode construir a sua história, e com as próprias mãos.

Para Freire (2007), trata-se de uma ação humanística. Não se trata de um ensino pautado pela demagogia dos livros didáticos, nem de uma educação mecânica, mas sim de um educar que desperte a ação do pensamento para o exercício da atividade humana, para que esse possa adentrar no universo como um agente pesquisador.

A Conquista do Letramento: sensibilizados pela arte de expressar o mundo

O letramento é uma forma de alfabetizar e apresentar a leitura e escrita na EJA em um contexto formal e informal, almejando a compreensão do código e a sua decodificação. Segundo Klein (2003) os textos trabalhados na sala de aula estão graficamente corretos, no entanto com uma leitura pobre, uma vez que não partem da prática cotidiana. Isso impossibilita a utilização de recursos variados que permitem ao leitor realizar palavras soltas que não trazem nenhum significado.

Para Klein (2003, p. 26) “O letramento é, hoje, uma das condições necessárias para a realização do cidadão: ele o insere num circuito extremamente rico de informações, sem as quais nem poderia exercer livre e conscientemente sua vontade”.

Verifica-se que aprender a ler e escrever na EJA leva à ação de um aprendizado administrado, por intermédio da utilização de recursos didáticos. É no bojo das ideologias libertárias que a dimensão política da escola valoriza a sua heterogeneidade, tendo em vista que cada região tem seu dialeto, sua cultura e seus valores. Esses são os preceitos que o cenário na EJA percorre, trilhado na educação básica sobre os moldes da motivação.

O letramento é iniciado no momento em que o professor faz a utilização de instrumentos inovadores em sala, tais como: textos de revistas, jornais, poesias, poemas, entre outros, extraídos do contexto sociocultural do estudante. Assim, a aquisição do letramento vem conduzida

pela palavra que por sua vez é simbolizada por um significado: conscientização.

Na alfabetização inicial, os educandos não adquiriram a capacidade para ler e escrever, mas vale salientar que, segundo Klein (2003), na fase inicial da alfabetização de um adulto é fundamental que o educador apresente a leitura para o seu aluno, uma vez que por meio dessa apresentação o discente passa a ler e compreender a vida, mediante a linguagem escrita.

Ribeiro (2001, p. 77 e 78) enfatiza que "(...) a poesia é um texto excelente para ser trabalhado com os alunos em processo de alfabetização. A linguagem poética está presente na literatura popular, nos versos, nos cordéis e nas letras das canções, (...) oferecendo uma boa ponte entre a cultura oral e a escrita." Os gêneros poéticos contribuem para a formação do letramento, ofertando para os discentes valores, estímulos, aprimoramento do conhecimento, do léxico, além de desenvolver as habilidades para o reconhecimento e para a construção da ficha de descoberta. Assim, a poesia é uma excelente ferramenta que aproxima o adulto da linguagem escrita.

Os textos jornalísticos têm função primordial, informar sobre os acontecimentos da atualidade. Jornais e revistas são recursos didáticos fundamentais, certamente os materiais escritos de mais fácil acesso aos jovens e adultos fora da escola (...). É importante que os alunos se familiarizem com essa configuração dos jornais e revistas e por isso devemos levar para a sala de aula não apenas recortes de palavras ou textos, mas também exemplares inteiros. (RIBEIRO, 2001, p. 78).

Esses tipos de gêneros textuais representam uma linguagem jornalística oriunda do dia a dia da sociedade, proporcionando ao adulto um leque de aspectos gramaticais que o professor pode trabalhar em sala, para que o alunado aprenda a ler e escrever de forma prazerosa e intencional. As manchetes abordadas no ambiente escolar permitem selecionar os temas geradores para a alfabetização e para o letramento diante da problematização.

O currículo na educação acontece por meio da interpretação, ou seja, sensibilizados pela arte de expressar o mundo, os educandos conquistam o letramento. Freire (2003, p. 13 e 14) diz que na alfabetização de adultos "a leitura do mundo precede a leitura da palavra. (...) Primeiro, a 'leitura' do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da 'palavramundo'".

A leitura na educação de adultos deve ser apresentada para que aprendam a ler e escrever, não basta apenas saber o código, o processo de letramento não se limita ao simples ato de reprodução, "EVA VIU A UVA, A ASA É DA AVE" (FREIRE, 2007, p. 54). Aprender a ler e escrever não está em fixar na memória as letras, mas está na reflexão com as palavras e sobre elas.

(...) Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente o próprio processo de

ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (...) é uma oportunidade para que (...) percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressa-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 2007, p. 59).

Entende-se que este método forma, a partir dessa proposta, sujeitos cidadãos conscientes de seu papel perante a sociedade. Mediante essa práxis, os alfabetizandos passam a dominar a leitura e a escrita, de modo que possam ler, compreender, interpretar e analisar a linguagem, para então codificá-la como forma de dominar as práticas sociais.

Considerações Finais

A Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil no século XXI é um campo educacional que prima por uma práxis pedagógica inovadora e pela parceria da família na escola. Entretanto, esse segmento às vezes é conduzido de forma aleatória pela adoção de livros didáticos em virtude da rotina de trabalho. Na EJA é importante que o profissional da educação tenha em mente que não pode desenvolver esse ensino longe da realidade do aluno.

Klein (2003) sustenta que os conteúdos da língua escrita trabalhados na alfabetização e no letramento de adultos pressupõem certos recursos e articulações, nos quais a interpretação adotada para sala de aula não devem ser aleatória, mas precisam obedecer a certos princípios, como a valorização e a seleção prévia dos textos para se trabalhar com a turma. A aprendizagem da leitura e da escrita, desse ponto de vista, deve ser pautada pelo planejamento adequado, prévio e minucioso do professor.

A alfabetização e o letramento com o método Paulo Freire no âmbito da escolarização básica em Brasília acontecem no Cesas, no Celan, bem como na Casa Paulo Freire em São Sebastião. E, de acordo com a pesquisa realizada junto à SEEDF, cerca de 95% das escolas no Distrito Federal adota o método Paulo Freire como o fio condutor da aprendizagem na 1ª e 2ª etapas da EJA.

A pesquisa destacou que 94% dos educadores entrevistados admitiram que o método Paulo Freire influencia na qualidade de ensino no DF, uma vez que visa uma educação agregada à formação de sujeitos atuantes na produção da sabedoria, um fator essencial para a formação integral do educando. Entretanto, os dados registraram o índice de 6% no total de professores que atribuem a qualidade na escolarização de adultos integrada ao método Paulo Freire só acontecer porque atuam na formação de objetos passíveis de mudança. Notou-se que esse pensamento é conduzido por uma minoria que atua como professor da EJA, mas que apresentou uma carência em relação ao conhecimento dessa temática.

Atualmente, cerca de 90% dos educadores entrevistados caracterizam a inclusão do método Paulo Freire na escola de alfabetização de adultos no DF, devido a sua relevância na contribuição para a formação integral do educando,

desenvolvendo nesses a autonomia pautada pela educação libertadora e preparando esse ser para a vida, por meio da construção de uma consciência crítica.

A pesquisa aponta ainda que cerca de 10% dos professores veem a implantação desse sistema no ensino como contribuição parcial na formação do alfabetizando, sendo desenvolvida a educação por meio da memorização e repetição de palavras, influenciando para o desenvolvimento de uma consciência ingênua.

Segundo Freire (1996), para que haja a presença da autonomia na alfabetização de Jovens e Adultos é preciso semeá-la no educando. O alfabetizando é mais que um ser humano no mundo, é um cidadão que se faz presente no mundo, com o mundo e nas relações sociais com a sociedade. Formados para a autonomia, eles se reconhecem como presença no mundo, intervindo e transformando-o. E nessa relação conduzida pela autonomia e liberdade os educandos se formam na consciência crítica movida para o mundo.

A pesquisa demonstrou que a alfabetização de adultos no DF, aplicada através do método Paulo Freire, tem por objetivo atingir um dos pilares da Pedagogia Freiriana, visto que a educação conscientizadora alcançou um percentual de 57% na coleta de dados. Esses educadores veem o educando como sujeito da história. Desse modo, a tarefa do pedagogo como coadjuvante do processo de aprendizagem se realiza na simplicidade de sensibilizar os alfabetizandos como autores do saber, por meio do educar, para que possam se enriquecer na sabedoria do conhecimento movida por uma educação conscientizadora.

Sobretudo os índices de 43% e 13% demonstram o despreparo dos professores em sala de aula, que colocam que o método busca apenas alfabetizar “a grande família de oprimidos”. Desse modo, o ensino de adulto deve ser conduzido de forma a “transmitir e transferir o conhecimento” para o aluno, limitando a aprendizagem ao simples ato de memorizar as palavras apresentadas pelo docente.

Vale salientar que, no levantamento da pesquisa, 87% dos educadores entrevistados visualizam a Pedagogia Freiriana como uma ferramenta que desperta o educando para a práxis da leitura e escrita, influenciando no processo de ensino-aprendizagem do letramento e capacitando-o para codificar e decodificar a sua história de vida.

Segundo Pinto (2007, p. 61) “As concepções alienadas de educação têm precisamente caráter de alienação, porque concebem o educando como objeto, e por isso não reconhecem nele a dignidade de sujeito.” O autor enfatiza para a postura tomada pelo educador na sua práxis pedagógica, o adulto que se encontra no processo de alfabetização deve ser considerado como um sujeito cidadão que veio para a escola buscar a sedimentação do seu conhecimento, para que seja capaz de codificar e decodificar a linguagem de mundo expressada na formação da família de palavras.

Dessa forma, pode-se afirmar que a Alfabetização de Jovens e Adultos é semeada hoje por uma educação realizada na problematização, permitindo que o educando seja guiado por desafios, levando-o a desvelar a sua realidade mergulhada na práxis da conscientização e autonomia, e que move o adulto

a ser transformado por uma educação libertadora. Contudo, isso é visto apenas em uma escola freiriana. E nas escolas públicas em geral, como ficam os estudantes?

Desenvolver esses pilares e atuar nesse segmento não é uma tarefa fácil, na medida em que o professor se encontra em uma diversidade de gêneros no âmbito escolar, e tendo que diversificar os recursos pedagógicos trabalhados em sala de aula como forma de atrair e atender ao público jovem e adulto. Todavia, para que haja a adoção de instrumentos diferenciados com o intuito de construir as práticas de leitura e escrita, primeiramente o educador – como um mediador que é – tem que valorizar o educando como sujeito adulto e não como uma criança ou um objeto na sala de aula. Para Gadotti e Romão (2002) Piaget já enfatizava que era o próprio sujeito que construía o seu conhecimento; o professor não alfabetiza o adulto, na medida em que é o mediador entre o aprendiz e a escrita, ou seja, entre o protagonista e o objeto.

O quadro educacional vivenciado no Distrito Federal é algo deliberadamente isolado diante da realidade no Brasil. Infelizmente as escolas públicas brasileiras ainda não estão verdadeiramente comprometidas com a educação; os professores chegam à sala de aula sufocados, estressados e cansados da dura rotina que tem, e acabam ministrando um ensino pobre. Daí pergunta-se: onde está o autor? É rebaixado ao papel de coadjuvante do processo de aprendizagem, não se pode vê-lo assumindo o berço escolar como protagonista.

Partindo desse contexto, propõe-se ao governo a mudança da sigla EJA, para que possa ser acrescentando a letra I, de idoso. Dados do IBGE (BRASIL, 2011) constataram que a cada dia vem crescendo o número de pessoas maiores de 60 anos no Brasil e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Não trata apenas de acrescentar uma simples letra, mas de causar uma mudança crítica na vida de milhões de estudantes, tendo em vista que remete a uma transformação, valorização e conscientização de que as pessoas idosas não só fazem parte, mas também são a sociedade do Brasil. E porque não? Um simples gesto pode mudar todo o pensar de uma nação, tanto no cunho político, social, cultural como no âmbito educacional.

O estudo, então, deixa o fio condutor para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas direcionadas a esse público como forma de trabalhar as novas correntes direcionadas à tecnologia no processo de alfabetização e letramento na EJA. Espera-se que, diante do contexto histórico, a Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas brasileiras possa ter como referência não só no papel, mas também na prática curricular, o olhar do método Paulo Freire como o princípio para a autonomia, na medida em que ser alfabetizador é ser um pesquisador.

A educação abordada por esse olhar de Paulo Freire não trata apenas de humanizar o ensino na EJA, mas também de relacionar a teoria com a prática e, acima de tudo, retratar que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever o próprio nome. Para que esse processo ocorra de forma dinâmica na relação com o mundo, é preciso alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, para que os alunos da EJA sejam capazes de codificar e decodificar a palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 23 Dez. 1996, Seção I, p. 27.833.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 12 de agosto de 1971.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE: Censo Demográfico 2010 – Características da População e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Auricélia. In Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, 2ª ed., 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. htm>. Acesso em 21 de março, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Ação Cultural para A Liberdade e outros escritos. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. Educação como prática da liberdade. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta. 5ª ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, v.5).
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire Cinco anos depois: Um legado de esperança. Fórum Paulo Freire – III Encontro Internacional, 18 a 21 de set. 2002. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigo-slt0052/PF_5_anos_depois_2002.pdf. htm>. Acesso em 19 de setembro, 2012.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. História da Educação Brasileira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação Scielo. Rio de Janeiro, nº14, p. 108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.
- KLEIN, Lúcia Regina. Alfabetização de jovens e adultos: Questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.
- PILETTI, Claudino. Didática Geral. 23ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições Sobre Educação de Adultos. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Educação para jovens e adultos: Proposta Curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. História da Educação: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

 Kleyne Cristina Dornelas de Souza*
Leda Regina Bitencourt da Silva**

Resumo: O presente texto tem por objetivo apresentar os avanços e desafios no atendimento aos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal. Trata-se de um estudo que descreve a trajetória da construção da proposta prevista nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos. Mostra as possibilidades de atendimentos para estudantes de classe comum e de turmas de EJA Interventiva. Direciona a proposta de constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade. Exibe resultados, ainda que exploratórios, que podem contribuir no planejamento da operacionalização de um atendimento diferenciado para estes estudantes na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, são modalidades da Educação Básica. A Educação de Jovens e Adultos destina-se ao atendimento de pessoas jovens e adultas que não iniciaram ou porventura interromperam suas trajetórias escolares em algum ou em diferentes momentos de suas vidas. Por outro lado, a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades da educação que proporciona o atendimento a pessoas com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

O Distrito Federal tem sua política educacional voltada para o direito de aprendizagem de todos os sujeitos e nesse sentido o Currículo da Educação de Jovens e Adultos (2014) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, estabelece que a EJA deva preocupar-se com a apropriação de novos saberes e trocas de experiências, possibilitando aprendizagens contínuas. Deste modo,

(...) as aprendizagens na EJA são as estratégias metodológicas que devem atentar-se ao campo/espaço de atuação/presença da modalidade, sob pena de tratar de forma igual sujeitos em condições diferentes de aprendizagens. Por isso é necessário observar que a modalidade requer ainda a atenção às adequações curriculares necessárias com vistas a atender as especificidades da EJA, suas realidades, seus sujeitos, seus espaços e seus desafios, ou seja, a EJA nos espaços de privação de liberdade, na inclusão de pessoas com deficiência, na formação profissional, no campo e na educação à distância. (SEEDF, 2014, p.10)

Observa-se no Currículo da EJA a previsão de atendimento diferenciado aos sujeitos jovens e adultos com deficiência, uma vez que estes constituem uma parcela significativa da população não alfabetizada. De fato, segundo pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – (DIEESE) no período de 2009 a 2010, cerca de 75% das pessoas com deficiência no Distrito Federal não haviam completado o Ensino Fundamental, com destaque

* Kleyne Cristina Dornelas de Souza é graduada em Biologia e em Estatística, é especialista em Estatística, e atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA da SEEDF.

** Leda Regina Bitencourt da Silva é licenciada em Pedagogia na FE/UnB, mestra em Educação, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA da FE/UnB, e atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA da SEEDF.

para as pessoas não alfabetizadas, que somavam 34,2% dos entrevistados. Outros percentuais relativos a este estudo são indicados no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Escolaridade de pessoas com deficiência no DF 2009-2010



Fonte: DIEESE - Pesquisa Especial: Mercado de trabalho e perfil ocupacional das pessoas com deficiência (Brasília- DF), outubro de 2009 a fevereiro de 2010. Nota (1) Sabem ler e escrever, mas nunca frequentaram a escola

Corroborando os dados acima, um estudo realizado pela Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância (apud Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2014) demonstra que crianças e adolescentes com deficiência que frequentaram a escola tiveram um impacto direto na sua alfabetização, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Impacto da deficiência no Brasil.

Impacto de ter deficiência no Brasil	
Quem possui deficiência no Brasil tem....	
2 x mais chance de....	Não frequentar escola entre 7 e 14 anos.
2 x mais chance de....	Não ser alfabetizado entre 7 e 14 anos
4 x mais chance de....	Não ser alfabetizado entre 13 e 17 anos

Fonte: Tabulação especial sobre equidade de amostra do Censo Demográfico 2000 (IBGE) – Unicef, junho/2003.

Depois de transcorrida quase uma década da realização do estudo da Unicef sobre a situação educacional das crianças e jovens com deficiência, o Censo do IBGE/2010 mostrou que, enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais com algum tipo de deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o Ensino Fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas dessa mesma faixa etária que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas - visual,

auditiva, motora e mental¹ -, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais.

Desse modo, constata-se uma relação direta da deficiência com a chance de crianças e adolescentes não estarem alfabetizados ou não estarem inseridos no espaço escolar. Este resultado é muito significativo para a Educação de Jovens e Adultos, já que estes indivíduos podem ser considerados estudantes potenciais para retornarem ou continuarem o processo de escolarização na modalidade.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes práticas de abandono/atendimento, que incluem desde a morte, a segregação e a integração. No final do século XX, a discussão passou a girar em torno da inclusão de todos(as). A Convenção de Jomtien, em 1998, denominada de “Educação para Todos”, estabelece que todas as crianças, jovens e adultos têm direito a uma educação de qualidade. Posteriormente, houve a Convenção de Salamanca, que indicou os “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, tendo como princípio a igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências. Houve outras conferências que corroboraram esses princípios, considerando e prevendo a ampliação do direito de todos(as) à educação com qualidade.

O Brasil, como país signatário dessas declarações, elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17), onde se afirma que

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe ainda uma ampliação de conhecimentos, métodos e processos na escolarização das pessoas com deficiência, dentre estes o AEE. Esse é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. 16). A organização do atendimento deve prever a identificação, elaboração e organização de recursos de acessibilidade e pedagógicos ofertados em turno inverso ao da escolarização. Para regulamentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Assim, considerando os dados apresentados, a proposta do Atendimento Educacional Especializado, as especificidades dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação na EJA, a inserção no mundo do trabalho, e a inclusão escolar, torna-se fundamental conhecer e discutir as condições destes estudantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Panorama da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos na SEEDF

Com o objetivo de compreender a realidade e a representatividade dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades na Educação de Jovens e Adultos, e utilizar esses conhecimentos com vistas à construção de documentos normativos que contemplassem às necessidades e possibilidades desses sujeitos, a SEEDF utilizou-se dos dados do Censo Escolar no período de 2009 a 2012, que estão expostos no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Estudantes com deficiência matriculados em classe comum na EJA 2009-2012



Percebe-se no gráfico um crescimento contínuo dos estudantes com deficiência em classe comum da Educação de Jovens e Adultos. A modalidade verificou, a cada ano, uma maior demanda de estudantes com necessidades de atendimentos especializados e diferenciados. Tal resultado reforça a importância de assegurar o acesso destes estudantes à Educação Básica e à continuidade do seu processo escolar, na Educação de Jovens e Adultos.

Diante desta realidade, indica-se a necessidade de avançar nas políticas de atendimento voltadas para estes estudantes, dando continuidade às discussões iniciadas em 2011, e que ganharam força a partir da constituição de um Grupo de Trabalho no ano de 2013, que contou com participação de professores, coordenadores intermediários, coordenadores locais, orientadores, estudantes, representantes da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (então Coordenação de Educação de Jovens e Adultos) e comunidade escolar. Esse trabalho culminou na elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, após um longo processo de apreciação, complementação, discussão e validação por parte comunidade escolar, em plenárias Regionais e Distrital.

Destarte, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos surgiram dessa construção coletiva, com uma proposta político-pedagógica que atendesse às especificidades e necessidades dos estudantes da modalidade. A aprovação deste documento em Dezembro de 2014 possibilitou um avanço para a proposta de Atendimento Educacional Especializado no mesmo turno. Esta oferta ampliou a possibilidade de atendimentos para os estudantes do 2º e 3º segmentos que tem sua matrícula por componente curricular.

Dessa forma, os estudantes poderiam cursar um número menor de componentes curriculares e garantir o AEE no mesmo turno, com o objetivo de assegurar a sua inserção no mundo do trabalho, visto que a permanência do estudante jovem e adulto na escola durante dois turnos diários provocaria uma concorrência entre a inclusão na escola e a inclusão na sociedade, podendo privá-lo do direito a uma atividade profissional, interferindo seriamente em sua inserção social e cidadã.

As Diretrizes Operacionais da EJA preveem a oferta da EJA Interventiva com foco no mundo do trabalho. A EJA Interventiva destina-se aos estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual com ou sem associação de outras deficiências, maiores de 15 anos, que não se adaptaram e/ou não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais em classes comuns.

Contudo, há desafios apresentados para a operacionalização destas duas possibilidades de atendimento nas Unidades Escolares que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, como os descritos abaixo:

1. Constituir uma rede de apoio com profissionais multidisciplinares para orientar e acompanhar o processo de aprendizagem em equipes especializadas de apoio e aprendizagem.
2. Constituir salas de recursos nas UE e ampliar o atendimento com materiais específicos para jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.
3. Ampliar a modalidade no turno diurno como possibilidade de oferta aos que não podem estudar no noturno.
4. Fortalecer a EaD para ampliar o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação que encontram-se em domicílios, hospitais ou necessitam deste formato de oferta.
5. Constituir a oferta integrada a Educação Profissional por meio de Formação Inicial Continuada (FIC) aos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.
6. Articular formações continuadas para os professores das salas de recurso, professores regentes, coordenadores locais, orientadores e demais profissionais que atenda estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação da Educação de Jovens e Adultos.
7. Garantir adaptações e adequações físicas e curriculares aos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação da EJA.

Um breve diagnóstico do perfil destes estudantes, no entanto, sinaliza que estas ainda são ações emergentes. Os gráficos abaixo apresentam, separadamente, a taxa de crescimento médio do total de estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a evolução do total de estudantes com deficiência na modalidade, no período compreendido entre 2009-2015:

Gráfico 3: Taxa de Crescimento Médio e quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na EJA 2009-2015

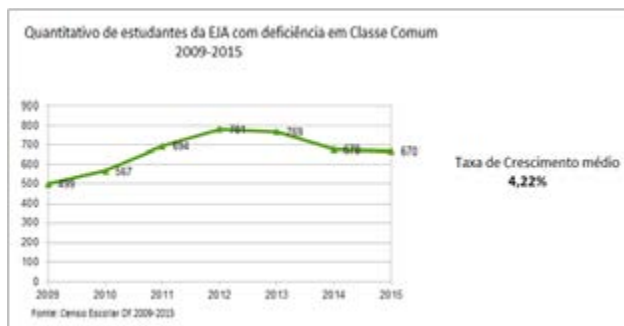
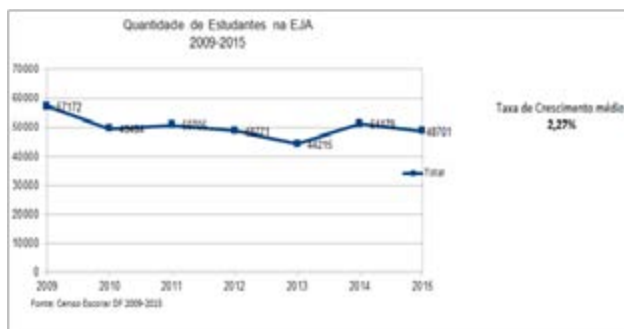


Gráfico 4: Taxa de Crescimento Médio e quantitativo de estudantes na EJA 2009-2015²



Comparando esses dados, observou-se que o crescimento médio anual do total de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos foi de 2,27%, enquanto, neste mesmo período, o crescimento médio de estudantes com deficiência na EJA foi de 4,22% ao ano. Diante disso, o crescimento de estudantes com deficiência na EJA pode ser considerado significativo, demandando a concretização das ações para garantir a permanência e continuidade destes estudantes na modalidade.

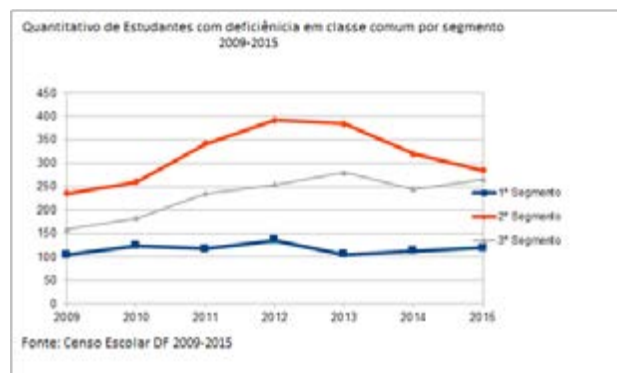
Pesquisando a taxa de abandono dos estudantes com deficiência em classe comum, observa-se no gráfico abaixo um aumento deste percentual a cada ano, com um ápice de 41% no ano de 2014. Há uma relação direta entre as barreiras enfrentadas pelo estudante com deficiência e o abandono escolar. Estes estudantes enfrentam dificuldades para ingressar, retornar e principalmente para permanecer no processo escolar. A ausência de um Atendimento Educacional Especializado na grande maioria das Unidades Escolares de Educação de Jovens e Adultos contribui consideravelmente para estes percentuais de abandono.

Gráfico 5: Percentual de abandono de estudantes com deficiência matriculados na EJA 2009-2014



Verificou-se, ainda, o quantitativo de estudantes com deficiência dentro de cada segmento, conforme exposto no gráfico 6:

Gráfico 6: Quantitativo de estudantes com deficiência por segmento matriculados na EJA 2009-2015



No 1º segmento, há uma variação muito pequena no quantitativo de estudantes com deficiência no período de 2009 a 2015. Considerando que a chance de pessoas com deficiência não serem alfabetizadas ou frequentarem a escola pode ser quatro vezes maior na faixa etária de 13 a 17 anos (UNICEF, 2003), esta estabilidade no quantitativo de estudante com deficiência no 1º segmento sugere que há jovens e adultos com deficiência que não retornaram ou nem mesmo iniciaram seu processo de escolarização.

Os dados do 2º segmento revelam um maior quantitativo de estudantes em relação aos do 1º e 3º segmentos. Avaliando a ampliação do acesso dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica e o ingresso na Educação de Jovens e Adultos a partir dos 15 anos, sugere-se que este quantitativo pode estar associado à movimentação de estudantes com deficiência do ensino regular para a EJA.

No 3º segmento, observa-se um aumento geral do quantitativo de estudantes ao longo dos anos, demonstrando a

importância de garantir a continuidade e permanência destes estudantes na modalidade, contribuindo, deste modo, para sua inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Apesar das mudanças operadas no sistema educacional em direção à inclusão e dos avanços significativos na política nacional, a ênfase dessas políticas inclusivas tem como foco quase exclusivo a primeira fase do ensino fundamental. No entanto, cabe ressaltar que os dados apresentados neste artigo mostram indícios de que há um número crescente de jovens e adultos com deficiência na EJA. Esses dados sugerem que é necessário dar continuidade ao Atendimento Educacional Especializado para os egressos da Educação Básica, assim como fomentar a constituição e ampliação deste serviço para os indivíduos que estão ingressando na modalidade.

Considerações finais

Apesar dos avanços alcançados com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, que garantiram a oferta de AEE no mesmo turno, há um longo caminho a ser trilhado, que começa por operacionalizar e constituir o Atendimento Educacional Especializado e as Equipes Especializadas multidisciplinares de Apoio e Aprendizagem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando ainda a diversidade de sujeitos da EJA (trabalhadores, populações rurais, pessoas com privação de liberdade,

jovens, idosos, deficientes, dentre outros), a modalidade necessita de políticas públicas que atendam o desafio de contemplar toda esta diversidade, considerando as especificidades de atendimento e garantindo a todos o direito à educação. Neste sentido, o crescimento dos estudantes com deficiência/TGD e Altas Habilidades/Superdotação na modalidade indicam a necessidade de ampliar a oferta no turno diurno.

O aumento na taxa de abandono no processo escolar dos Estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação de Jovens e adultos reforça que o desafio não se limita a garantir o acesso à educação, mas engloba, também, a permanência e o êxito destes estudantes. As causas do abandono estão associadas a diversos fatores, como a falta de acessibilidade, a ausência de atendimento educacional especializado, a necessidade de adequações curriculares e a má formação dos docentes.

Assim, o desafio da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos necessita do envolvimento de vários setores da Secretaria de Educação, que deverão trabalhar de forma articulada a fim de garantir um atendimento voltado para as necessidades educacionais especiais destes estudantes. O envolvimento de outras Secretarias e instituições – a saber: saúde, cultura, esporte, lazer, assistência social, etc. – é de extrema importância para complementar o trabalho e o rendimento destes estudantes ao longo do processo escolar e de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- BRASIL. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 21/03/2016.
- DISTRITO FEDERAL. Currículo em movimento da Educação Básica-Educação de Jovens e Adultos. Caderno 6; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: SEEDF, 2014a.
- _____. Pesquisa Especial: Mercado de trabalho e perfil ocupacional das pessoas com deficiência em região metropolitana (Brasília - DF); Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE. Brasília:2010.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. s.l., dez.2004. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em 21/03/2016.
- _____. Pessoas com deficiência nos censos populacionais e Educação Inclusiva; Consultoria Legislativa. Brasília:2014.

NOTAS:

- Atualmente, tem-se sugerido utilizar o termo “Deficiência Intelectual” por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre “deficiência mental” e “doença mental”, dois termos que têm gerado muita confusão há décadas, principalmente na mídia. Hoje em dia cada vez mais se está substituindo o adjetivo “mental” por “intelectual”. A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, evento esse que aprovou o acima referido documento DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. (SASSAKI, 2004, s.p.).
- O cálculo de crescimento médio da população realizou-se pelo método geométrico, da seguinte forma:

$$r = \left[\left(\frac{P_t}{P_0} \right)^{\frac{1}{n}} - 1 \right] \times 100$$

Dez anos de educação para jovens e adultos na modalidade a distância: uma educação possível

 *Ângela Maria dos Santos Faria**
*Índira Vanessa Pereira Rehem ***
*Adriana Rogéria de Almeida Reis****

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da breve trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade à distância, conforme implantada no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS). A iniciativa teve início em 2004, como parte da reestruturação da EJA proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Neste período, foram empreendidas diversas ações, como a elaboração do material didático adequado ao público e à modalidade, a migração para um novo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como a readequação do material didático face às propostas do Currículo em Movimento – readequações que resultaram em uma melhora qualitativa e quantitativa, ou seja, tanto na participação dos estudantes quanto no aproveitamento das avaliações presenciais. Compreendemos, por fim, a EJA/EaD como uma possibilidade viável de democratização ao acesso à educação formal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem; Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul - CESAS.

O projeto de Educação para Jovens e Adultos (EJA), na modalidade à distância, nasceu como parte da reestruturação da proposta para EJA, iniciada em 2004, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal (SEEDF). Esta iniciativa representou um avanço nos paradigmas pedagógicos para esse público. Até o ano letivo de 2004, a EJA era oferecida somente na modalidade presencial, sem uma matriz curricular definida, e sem a obrigatoriedade de um percentual mínimo de comparecimento aos encontros presenciais. A partir do ano

letivo de 2005, a presença dos alunos em sala de aula passou a ser obrigatória e a oferta da Educação a Distância (EaD) foi apresentada como alternativa para aqueles que não poderiam frequentar diariamente as aulas presenciais.

Nesse sentido, tratava-se de um projeto pioneiro em EJA/EaD, pois até o ano de 2004, quando se deu início à formulação do projeto, não havia, no Brasil, nenhuma experiência nesse formato de oferta de EJA. As experiências com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EJA

* *Ângela Maria dos Santos Faria é graduada em Matemática, especialista em Informática Educativa e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica – Argentina. Atua na Educação para Jovens e Adultos na modalidade à distância da Secretaria de Educação do DF desde 2005, como coordenadora da EJA/EaD/CESAS da Regional Plano Piloto/Cruzeiro.*

** *Índira Vanessa Pereira Rehem é graduada em História pela UnB, especialista em Educação a Distância - UnB, especialista em Educação, Cidadania e Diversidade com ênfase em EJA - UnB, especialista em História e Cultura Afro-brasileira – UFG, mestre em Teoria, História e Crítica da Arquitetura – UnB. Atualmente é Professora da SEEDF, e atua como coordenadora geral da EJA/EaD/CESAS da Regional do Plano Piloto e Cruzeiro.*

*** *Adriana Rogéria de Almeida Reis é graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo UniCeub, especialista em Língua Portuguesa, especialista em Educação, Cidadania e Diversidade com ênfase em EJA pela UnB. Professora da SEEDF. Entre os anos de 1996 e 2005, atuou como coordenadora intermediária da EJA na Coordenação Regional Plano Piloto/Cruzeiro CREPPIC. Como coordenadora e professora do 3º Segmento de Língua portuguesa da EJA/EaD/CESAS da Regional Plano Piloto/Cruzeiro.*

aconteciam em projetos isolados, para oferta de algumas atividades em uma determinada disciplina, por iniciativa de poucos professores, e de maneira esporádica.

O primeiro semestre de 2005 foi dedicado à elaboração do planejamento e do material didático digital, bem como à adequação do espaço físico que abrigaria o Centro de Educação a Distância da SEEDF, posteriormente nomeado Central de Tutoria a Distância (CEAD). O CEAD foi estabelecido junto ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS).

O marco legal da criação da EJA/EaD foi a publicação da Portaria nº 142 de 18/05/2005, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), nº 93, que credenciou, por cinco anos, a oferta da Educação de Jovens e Adultos (3º segmento – equivalente ao ensino médio), via curso no formato a distância. A partir desse momento, dois tipos de EJA passaram a coexistir na mesma instituição pública: presencial e a distância.

Em 01 de agosto de 2005, foram abertas as primeiras turmas para o 3º Segmento, com 120 estudantes matriculados, sendo 51 mulheres e 69 homens. Em 2006, o projeto da EaD foi estendido, por meio da Portaria nº 294/2006, publicada no DODF nº 176, para o 2º Segmento, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Foram muitos os desafios enfrentados pelos pioneiros da EJA/EaD. O primeiro deles, e talvez o mais difícil, foi a necessidade de romper com os modelos e rotinas já arraigados na prática didática do ensino presencial. Esta ruptura exigiu a elaboração de um material didático adaptado e adequado aos meios digitais, bem como às novas formas de interação com os estudantes. Enfim, a nova sala de aula não era tão simples de administrar como, a princípio, poderia parecer; se tratava, na realidade, de um ambiente complexo, que alterava de forma decisiva o papel do professor, que a partir de agora não deveria mais atuar como transmissor de conhecimento, mas como estimulador, atribuindo ao estudante o papel de protagonista da sua própria aprendizagem.

A busca por novas formas de ensinar e de aprender fazia-se urgente. Foram muitas horas de estudo e, como resultado, foram construídos, coletivamente, muitos conhecimentos em relação à educação de jovens e adultos na modalidade à distância, que agora podemos compartilhar. É preciso lembrar, entretanto, que não possuímos respostas para tudo, e nem mesmo certezas imutáveis, mas sim a convicção de que é preciso ter um olhar atento, cuidadoso para com os nossos estudantes, no sentido de não gerar frustrações.

O caminho percorrido nem sempre foi fácil, pois, ainda que de maneira velada, existia um preconceito de alguns gestores em relação à EaD. Na sociedade da informação, a educação tem papel fundamental na integração de todos, principalmente para aqueles que possuem menor poder aquisitivo. O novo patamar tecnológico alterou a nossa percepção de tempo e espaço e a educação deve adaptar-se ao novo contexto social.

Em nossa opinião, essa responsabilidade deve ser compartilhada inclusive pela educação pública.

Entretanto, é importante lembrar que nossos primeiros estudantes também enfrentaram um grande desafio, que foi romper com a estrutura tradicional de aprendizagem na qual estavam acostumados a receber o conhecimento, de uma forma passiva. A coragem com que apostaram nesse novo modelo de ensino aprendizagem foi fundamental para que o projeto crescesse e se firmasse como modalidade capaz de ampliar o acesso à educação formal de qualidade e gratuita.

A determinação dos estudantes contribuiu para que os professores buscassem conhecimentos sobre a EaD que, até então, ainda eram muito incipientes. Os professores perceberam que a modalidade não é uma simples migração de conteúdos para o formato digital e sua disponibilização através da Internet. A EJA, tanto o formato presencial quanto a distância, deve configurar-se como uma possibilidade real para a realização de sonhos, uma vez que o retorno aos estudos costuma trazer consigo a esperança – a esperança de mudança de vida, a esperança de melhores oportunidades de trabalho e, por fim, a esperança de uma integração mais efetiva ao mundo contemporâneo.

O CESAS é, atualmente, a única instituição pública no Distrito Federal que oferece exclusivamente Educação de Jovens e Adultos em duas modalidades: presencial e a distância. Desta forma, atende o disposto no Art. 87, no Título IX, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Este artigo discorre sobre a obrigatoriedade de o Estado oferecer EJA também via cursos na modalidade à distância:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: 2. Prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

Desde a implantação da EaD no ano de 2005 até 2014, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado para ofertar a EJA/EaD no CESAS era o e-ProInfo¹, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Como a maioria dos AVAs, o e-ProInfo utilizava o modelo de *website*², com material didático exposto na forma de páginas HTML³. A comunicação entre estudantes e professores podia ser assíncrona, através de fóruns, correio eletrônico; como também síncrona por meio da ferramenta *chat* (sala de bate-papo).

Entretanto, a versão que a SEEDF utilizava era antiga e deixou de ser atualizada por volta do ano de 2008. Deste modo, apresentava algumas falhas de usabilidade, sob o ponto de vista dos objetivos estabelecidos pelo programa, sua funcionalidade e interação entre os usuários (administrador, coordenadores, professores e estudantes). A equipe técnica da Secretaria de

Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) tinha dificuldades para solucionar os problemas de navegabilidade e, talvez por isso, várias das outras entidades que iniciaram seus projetos de EaD utilizando esta plataforma acabaram migraram para outras plataformas, dentre elas o *Moodle*⁴.

Após dez anos de experiência, conseguimos avançar. Em 2015, passamos a utilizar a plataforma *Moodle* em endereço virtual próprio disponibilizado pela SEEDF (cesas.se.df.gov.br/ead). Isso nos proporcionou segurança quanto ao armazenamento de dados, suporte técnico e qualidade da interface gráfica. Essa mudança conferiu uma maior visibilidade à EJA/EaD/CESAS no âmbito da comunidade escolar.

No ano de 2015, tínhamos 1.357 estudantes matriculados e efetivamente participando das atividades pedagógicas nos 2º e 3º segmentos. Esse foi um ano difícil para toda a EJA/EaD, pois tivemos que iniciar um novo período letivo capacitando professores, orientando estudantes, e corrigindo os pequenos erros de configuração da plataforma, ao mesmo tempo em que todas as atividades didáticas estavam em andamento e os estudantes “conectados”.

Acreditamos que, apesar dos percalços, obtivemos êxito, pois em 2016 iniciamos o primeiro período de curso com 1.820 estudantes. Mensagens espontâneas enviadas à coordenação classificavam o novo AVA como “mais bonito”, “agradável”, e “fácil de usar”. Esse retorno indicou-nos que a mudança de plataforma foi acertada.

A plataforma foi configurada de acordo com as especificidades da EJA/EaD/CESAS, representando uma melhora tanto qualitativa quanto quantitativa. Qualitativa porque os aprimoramentos feitos em relação à usabilidade da plataforma ampliaram as possibilidades de interação entre os estudantes e o professor tutor; esta interação mais efetiva, por outro lado, proporcionou-nos uma mudança quantitativa. Houve um aumento considerável de estudantes envolvidos e motivados com as atividades na plataforma, o que acabou se refletindo nas avaliações presenciais realizadas com os estudantes.



Foto 1 – Avaliação presencial no Auditório do CESAS- Estudantes do 3º Segmento da EJA/EaD/CESAS, dezembro de 2015. Foto: Ângela Faria.

As mudanças na plataforma, aliadas às propostas do Currículo em Movimento (2014), mobilizaram toda equipe docente para a adequação do material didático ao novo ambiente virtual. Este processo resultou em novos textos orientadores de estudo, atividades de aprendizagem e atividades de avaliação ao longo do processo, além de estimular a busca por vídeo aulas que pudessem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e garantir uma padronização gráfica que conferisse à plataforma uma melhor usabilidade. Ou seja, simplicidade de navegação atendendo ao exposto nas normas internacionais de qualidade, em especial, a ISO-9241/2011. Esta norma define usabilidade como “a capacidade de um produto ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso” (ISO, 9241/ 2011).

A sala virtual proposta e os módulos de cada componente curricular fizeram uso de uma iconografia comum e de elementos de identificação que tinham como objetivo poupar tempo, esforço e favorecer a memorização ao estudante da EJA/EaD, como indica Nielsen (1994).

O princípio norteador do projeto está de acordo com o Decreto Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, Art. 1º:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Ainda, nos pautamos no Parecer CNE/CEB 11/2000, do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2000, p. 33), onde consta que os estudantes da EJA: “são jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência”.

Nessa perspectiva, a inclusão das tecnologias na proposta curricular da EJA passa pela relação com o cotidiano dos estudantes, as possibilidades de interação e socialização. Faz-se necessário buscar alternativas para a inserção social desses jovens e adultos, de forma a ampliar sua participação na sociedade, não apenas como inclusão digital, mas no diálogo com o mundo, problematizando-o de forma crítica, construtiva e criativa, com garantia de acesso às TICs.

Para melhor compreender o universo atual da EJA/EaD, apresentamos alguns dados obtidos por meio de um levantamento realizado em agosto de 2015 com todos 1.357 estudantes efetivamente matriculados nos 2º e 3º Segmentos da EJA/EaD/CESAS. Essa pesquisa é parte integrante do trabalho de conclusão⁵ do III curso de especialização em “Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens Adultos”, realizado a título de formação continuada por um grupo professores da EJA/EaD/CESAS aos longo dos anos de 2014 e 2015. Os dados da pesquisa revelam que: 67,8% dos estudantes matriculados na EJA/EaD é do gênero feminino. A faixa etária está assim distribuída: 5,3% de 15 a 17 anos, 36,5 %, entre 18 a 25 anos; de 26 a 45 anos são 49,5% e acima de 46 anos são 8,7% (REIS et al., 2015).

Temos um quantitativo expressivo de jovens que retornam aos estudos como forma de concluir a educação básica e ingressar em uma faculdade visando melhores oportunidades de trabalho. Essa informação foi obtida no ato da matrícula como forma de conhecer as expectativas dos nossos estudantes. A cada período de matrícula, atualizamos os dados referentes aos estudantes que ingressam na EJA/EaD.

A esses estudantes residem no Distrito Federal, sendo citados em todas as regiões administrativas. Temos estudantes provenientes da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE/DF), assim como alguns que residem num raio superior a 300 quilômetros de distância da EaD/CESAS. Cabe lembrar que estes estudantes devem comparecer para a realização das avaliações presenciais ao final de cada período letivo.

A maioria dos estudantes (cerca de 36%) está formalmente empregada, ou seja, com registro em Carteira de Trabalho. Outros 28%, aproximadamente, estão desempregados, ao passo que 15% são autônomos; 2% trabalham como microempresários; 1% são servidores públicos; 5% atuam no mercado informal; e 13% não trabalham. Convém ressaltar que há uma diferença entre o estudante trabalhador desempregado e aquele que não trabalha. No primeiro caso, o estudante possui uma ocupação e está temporariamente fora do mercado de trabalho em virtude da conjuntura econômica. No segundo caso, o estudante não trabalha por razões várias, sejam familiares ou por motivo de doença. Daqueles estudantes que declararam trabalhar, mais de 50% indicou que a jornada é superior a 6 horas diárias.

A renda média informada está assim constituída: 50% ganha até um salário mínimo; 34% ganha de 1 a 2 salários mínimos; apenas 14% ganha entre 3 a 5 salários; e menos de 2% ganha acima de 6 salários mínimos.

Amparados nesses dados, podemos sugerir que uma parcela significativa dos estudantes da EJA/EaD são trabalhadores que vêm sofrendo com as interferências da revolução tecnológica, da informação e a reestruturação da economia. A forma como a sociedade está atualmente estruturada – que poderíamos caracterizar como uma organização em rede – tem gerado uma crescente flexibilidade e instabilidade no âmbito do emprego, o que, por sua vez, tem provocado um aumento na demanda pela educação formal.

Quase 40% dos estudantes apontaram a jornada de trabalho como o principal motivo para o abandono dos estudos. Outras justificativas apresentadas foram: cuidar dos filhos, problemas familiares, problemas de saúde e dificuldade de encontrar uma escola perto da residência (ordem decrescente de motivos

alegados).

Conciliar uma jornada de trabalho com os estudos é um problema recorrente entre os jovens e adultos. Muitas vezes, além da jornada de trabalho, é preciso considerar o tempo despendido no trajeto de casa até o trabalho, e vice-versa.

Atendemos também estudantes com necessidades educacionais especiais, com acompanhamento para as especificidades de cada um. Para estudantes com síndrome do pânico ou fobia social, a EaD representou uma alternativa viável. Muitos estavam afastados dos estudos há muito tempo e não encontravam condições para o prosseguimento dos estudos.

Relatos da alegria proporcionada por essa oportunidade foram muitos. Isto nos serve de estímulo para continuarmos buscando a qualidade da educação que oferecemos e, além disso, fazermos com que os alunos se sintam integrados, acolhidos e sendo respeitados em suas diferenças, limitações, potencialidades e necessidades.

O trabalho que vem sendo realizado pela Equipe da EJA/EaD/CESAS é de grande relevância para àqueles que de outra forma não poderiam estudar. Embora seja essencialmente virtual, o modelo de EaD implantado na SEEDF possui várias ferramentas para a interação entre professores e estudantes, entre estudantes e instituição, e entre eles mesmos: fóruns, chats (salas de bate-papo), correio eletrônico (e-mail), telefone, suporte técnico, entre outros. Todavia, alguns estudantes manifestaram a necessidade de esclarecer suas dúvidas com o professor. Para atender essa especificidade do nosso público, o curso tem um caráter híbrido, com momentos presenciais e momentos virtuais, que podem ser individuais ou coletivos.

A instalação do laboratório de informática – com computadores doados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – para receber os estudantes que estão temporariamente sem computadores e/ou sem acesso à Internet representou uma conquista para EJA/EaD. O laboratório constitui um espaço de estudo, onde todos podem acessar o curso e realizar as atividades solicitadas. Se o estudante precisar, é possível também contar com a ajuda dos professores tanto em relação aos aspectos técnicos de manuseio dos computadores como para orientá-los quanto aos conteúdos.

Pela Internet, os estudantes podem nos ver e ouvir, criando condições de presencialidade que promovem o 'estar junto virtual'⁶. Esta é uma dinâmica de aprender e ensinar que integra formas tradicionais e inovadoras, textos lineares e hipertextos, além do promover uma padronização na estrutura textual e iconográfica dos módulos, independente do componente curricular. Contudo, é importante ressaltar que cada área do conhecimento precisa de modelos de interação diferenciados.



Foto 2 – Formatura dos estudantes dos 2º e 3º Segmentos da EJA/EaD/CESAS, dezembro de 2015. Foto: Adriana Reis.

Avançar e avaliar nosso trabalho são ações constantes que visam implementar propostas pedagógicas mais adequadas para a situação de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. A trajetória descrita aqui confirma a relevância da EJA/EaD/CESAS, oferecida pela SEEDF, como modalidade que veio para ampliar a oferta e o acesso à educação formal para jovens, adultos e idosos que de outra maneira não retornariam aos estudos. Isto também se reflete na demanda crescente por matrículas nesta modalidade.

Compreendemos que a EaD é uma exigência da sociedade contemporânea, na qual o meio virtual e eletrônico se torna

cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Embora a EaD ainda não atenda à totalidade dessa demanda, já é possível observar avanços significativos proporcionados por essa modalidade de ensino.

Diante das desigualdades econômicas, sociais e culturais que caracterizam a realidade brasileira, trabalhamos com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade e inovadora para que os estudantes possam participar de forma atuante e crítica na sociedade em que vivem, como cidadãos que são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 mar. 2016.
- _____. MEC. Parecer CNE/CEB Nº11, de 09 de junho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em 01 mar. 2016.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. Caderno 7. Brasília: SEEDF, 2014. p.21. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/7-educacao-de-jovens-e-adultos>> Acesso em: 1 mar. 2016.
- HARASIM et al (1995). Learning Networks: a field guide to teaching and learning online. Cambridge: MIT Press.
- ISO 9241-2011. Ergonomic requirements for office work with visual display terminals. Disponível em: <<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-12:ed-1:v1:en>>. Acesso em: 01 mar. 2016.
- MENDES, André Tosta et al. Oferta da EJA na modalidade a distância pelo Cesas: enfrentamentos e perspectivas. 2014. 105f., Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2014.
- NIELSEN, J. Ten Usability Heuristics. Disponível: <<http://www.nngroup.com/>>. Acesso em: 29 fev. 2016.
- PRADO, M.E.B.B, VALENTE, J.A. A Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M.C. (Org.) Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.
- REIS, Adriana R. A. et al. Enfrentamentos quanto à elaboração e utilização do material didático para EJAT na EaD – CESAS. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

NOTAS:

- 1 O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. (Disponível em: <http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1>. Acesso em: 01 mar. 2016).
- 2 Termo em inglês que significa um conjunto de páginas da internet que permitem o acesso a um ou vários conteúdos de forma estruturada.
- 3 Abreviatura do termo em inglês, **HyperText Markup Language**, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto. Linguagem de computador utilizada na produção de páginas da internet.
- 4 **Acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**. Programa livre de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.
- 5 REIS, Adriana R. A. et al. **Enfrentamentos quanto à elaboração e utilização do material didático para EJAT na EaD – CESAS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania – EJA). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.
- 6 Expressão utilizada por Valente (2002) para caracterizar a interação professor-aprendiz ocorrida via meios midiáticos de forma intensa, permitindo o acompanhamento do estudante e a criação de condições para o professor estar junto, auxiliando-o a resolver seus problemas. Mas o criador do termo foi Harasim et al (1995), que se referiu a essa relação como **learning network**.

■ A Educação de Jovens e Adultos e a Intersetorialidade

 Irlanda Aglae Correia Lima Borges *

Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre a importância dos fatores externos à escola da Educação de Jovens e Adultos/EJA, que neste artigo chamaremos de intersetorialidade. Nele se estabelece a necessidade de fortalecimento de uma rede de suporte nas relações entre governo federal, governo local – em suas várias instituições – e a sociedade civil organizada. Reconhece-se como principais atores articuladores dessa rede o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/GTPA-Fórum EJA/DF e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/SEEDF, através de sua Diretoria de Educação de Jovens e Adultos/DIEJA, guiadas pela Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; GTPA – Fórum EJA/DF; Agenda Territorial do Distrito Federal; Intersetorialidade.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos/EJA pretende garantir um direito constitucional de todas as pessoas à educação – conforme preconizado na Constituição Federal de 1988 –, mesmo aquelas que não tiveram oportunidade na idade adequada, por circunstâncias oriundas do meio familiar, social, ou por outras possíveis causas como dificuldades de acesso às escolas e falta de continuidade da seriação escolar. Além disso, existem fatores culturais que também excluem as pessoas da escola, como o preconceito em relação à expressão sexual, à origem ou raça, ao gênero, dentre outros fatores que fazem da EJA um local de diversidade e de muitas dificuldades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 – define, de um ponto de vista formal, a Educação de Jovens e Adultos/EJA em seus artigos 37 e 38, a seguir transcritos:

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**

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

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (*grifo nosso*) (BRASIL, 2010).

A intersetorialidade é definida em EJA no artigo 37 parágrafo segundo (acima descrito): “ações integradas e complementares

* Irlanda Aglae Correia Lima Borges é professora da SEEDF, atua no CESAS, e é mestre em educação.

entre si” que garantam o acesso e a permanência dos estudantes à escola. Apenas com uma política pública específica para a EJA, que articule todos os setores da sociedade, conseguiremos manter em longo prazo o Distrito Federal como área livre do analfabetismo, garantindo a esses estudantes a formação continuada no âmbito da educação básica com possibilidades de avanço com sucesso e qualidade.

No Distrito Federal, a EJA começa com os trabalhadores que vieram de todas as regiões do Brasil, principalmente do Nordeste, para construir a capital, acima de tudo em busca de melhores condições de vida e trabalho. Essa dívida é retratada ainda hoje, após cinquenta anos, pelos seguintes dados: “(...) 844.623 jovens e adultos trabalhadores moradores do Distrito Federal com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental.” (GTPA-Fórum EJA/DF, 2011, p. 01).

A PNAD/2011 revelou que no DF há cerca de 51.967 pessoas que não sabem ler nem escrever, representando 2,03% da população total, embora, em 2014, o DF tenha recebido o título do Ministério da Educação de “Brasília, território livre do analfabetismo”. (FÓRUNS EJA BRASIL, 2011).

O principal objetivo do jovem e adulto que retorna aos estudos é a inserção e a ascensão no trabalho. Essa é a mola mestre que ora o traz para a escola, ora o retira dela. Em se tratando do mundo do trabalho, é a partir do perfil majoritário do trabalho diurno que faz com a maior parte das escolas de EJA sejam noturnas.

Neste artigo, pretende-se fazer uma relação entre os agentes articuladores das políticas intersetoriais de Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal que são: o GTPA Fórum EJA/DF, a DIEJA - Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do DF, o MEC - Ministério da Educação e o produto vetor dessa articulação que é a Agenda Territorial Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal.

GTPA – Fórum EJA/DF

O Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – GTPA – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal surgiu após a transição democrática, marcada pela luta pela autonomia política do Distrito Federal em 20 de outubro de 1989.

Esse grupo foi uma iniciativa de um movimento social de normalistas em Ceilândia, que adotaram a metodologia de Paulo Freire sob a orientação pedagógica de mestrandos da Universidade de Brasília - UnB/Faculdade de Educação – FE.

Os resultados obtidos permitiram influenciar no processo coletivo de formulação da nova Proposta Curricular da Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF, à época, aprovada pelo Conselho de Educação do DF, identificando como experiência piloto em Ceilândia e com a indicação de expansão para a periferia urbana no Paranoá e para a área rural em Vargem Bonita.

Posteriormente, pelas características políticas configuradas em 1986, a experiência piloto foi abandonada pela FEDF e retomada no ano seguinte pela Universidade de Brasília em seu Decanato de Extensão, que auxiliou o movimento popular na formação de alfabetizadores para a EJA, consequência disso foi a fundação de centros populares de cultura e alfabetização, tais como: Centro

de Educação e Desenvolvimento e Cultura do Paranoá - CEDEP (Paranoá), Centro de Educação Paulo Freire - CEPAFRE (Ceilândia), Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho - CEPACS (Sobradinho), e Centro Popular de Educação e Cultura - CEPC (Gama).

O GTPA também integra o Fórum dos Movimentos Sociais pró-lei orgânica do DF. Nessa condição, ele contribuiu com propostas para elaboração da Lei Orgânica do DF, com envio de duas emendas populares apresentadas pelo CEPAFRE, CPEC/Gama e SAE – Sindicato dos Auxiliares de Educação, com maior número de assinaturas, mais de 2000, incluindo registros digitais de pessoas não alfabetizadas, com apoio de deputados distritais do PT, PC do B, PPS, PDT. Essa contribuição se vê expressa no art. 225 e no art. 45 dos Atos das Disposições Transitórias, aprovadas na Lei Orgânica promulgada em 08 de junho de 1993. Esses artigos foram retomados no Regimento Interno da Agenda Territorial do DF e podem nortear futuras políticas públicas articuladas para a EJA.

Em 1997, impulsionado pelos encontros preparatórios para a V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) em Hamburgo na Alemanha, o movimento dos Fóruns do Brasil se consolida, promovendo posteriormente os ENEJAs – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. O GTPA e os fóruns estaduais já criados então se unem com o objetivo de, mais efetivamente, integrar-se à luta regional e nacional. Portanto, a partir de 2002, o movimento social pela continuidade da EJA absorve e amplia o GTPA/DF como FÓRUM EJA/DF, mantendo-se a referência ao GTPA/DF por sua história de luta de 13 anos no DF e Entorno.

Outro desafio foi colocado ao GTPA/DF-Fórum EJA/DF: a construção de um sítio eletrônico na internet, www.gtpaforumejadf.unb.br, em software livre, provisoriamente hospedado no CPD/UnB, para depois ser disponibilizado ao acesso público e tornar-se referência para os Fóruns EJA BRASIL. O sítio do portal é www.forumeja.unb.br, também desenvolvido em software livre pela Faculdade de Educação e Centro de Desenvolvimento de Tecnologia do Conhecimento da Universidade de Brasília, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

Hoje, o portal dos Fóruns EJA Brasil centraliza e descentraliza todas as informações e eventos relacionados à Educação de Jovens e Adultos. A apresentação visual simboliza essa distribuição local e nacional de informações, com a exibição da bandeira do Brasil e as bandeiras de todos os estados, incluindo a do Distrito Federal. O propósito é criar visibilidade e tentar articular as ações federais e locais, pois, como diz Maria José Barbosa (2007, p. 105):

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como tema de política educacional, é historicamente marcada por ações fragmentadas e descontínuas, em geral oferecidas via programas e/ou campanhas desenvolvidas para alfabetização, sem que, no entanto, tenham sido institucionalizados programas mais amplos de atendimento à demanda de escolarização de jovens e adultos.

A ação da V CONFITEA foi fundamental para fazer deslanchar esse processo, e o apoio da UNESCO tem sido determinante para manter na agenda do país a mobilização em torno do tema,

ombreado-se à resistência que a sociedade brasileira tem sabido construir por intermédio dos Fóruns, e expressado nos ENEJAs — a defesa de políticas públicas mais democráticas, que assegurem o direito à educação de jovens e adultos.

O fórum teve e tem um papel preponderante na luta por uma EJA de qualidade no Distrito Federal, exigindo, como movimento social organizado, ações efetivas do Governo do Distrito Federal e de todas as instituições públicas. Dentre as exigências praticadas pelo fórum está o atendimento efetivo às demandas dessa modalidade, tendo como princípio norteador a construção coletiva. A direção do fórum é colegiada e sua coordenação é composta por todos os segmentos representativos: professores, estudantes, gestores, universidades, sistemas, ONGs, sindicatos e os movimentos de alfabetização popular. Atualmente, o fórum é parceiro na formação, no apoio e na condução de programas como o Programa Brasil Alfabetizado, o Proeja, o Transarte no CEM 03 de Ceilândia, o Economia Solidária, e a Agenda Territorial, entre outros.

A trajetória do fórum é sempre conduzida por reuniões mensais ampliadas, por encontros nacionais e regionais, que elaboram documentos para a construção de políticas públicas para a modalidade. Com esse fim, realizaram-se os ENEJAs e as reuniões preparatórias para a VI CONFITEA (Belém-PA - 2009).

O crescimento dos Fóruns e sua expressão nacional pelos ENEJAs, tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente através da ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA.

As ações empreendidas, citadas anteriormente, contribuíram para que a VI CONFITEA fosse fundamental para deslançar o apoio da UNESCO. Esse auxílio tem sido determinante para conservar a atenção do Brasil sobre a importância da EJA, respaldando a interlocução que a sociedade brasileira tem sabido construir por intermédio dos fóruns e tem expressado nos ENEJAs — em defesa de políticas públicas mais democráticas e que assegurem o direito à educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores.

O GTPA fórum EJA/DF realiza encontros anuais para elaboração de uma pauta com as demandas da EJA no DF e faz a entrega formal para todas as instâncias governamentais responsáveis. A partir de 2009, uma ação importante articulada pelo fórum foi a implementação, a partir de um programa do MEC, junto com a SEEDF, da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, cujo fim principal é articular todos os segmentos sociais para a construção de políticas públicas articuladas para a EJA no DF.

Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

A Agenda Territorial é “uma ação conjunta do poder público e da sociedade civil em favor da garantia do direito à educação da população jovem e adulta” (FÓRUMS EJA BRASIL, 2011). No DF, após algumas reuniões preparatórias, o Secretário de Educação José Valente – à época – assinou a Portaria Nº 305, de 05 de agosto de 2009, em que instituiu a Agenda no DF como parte

das ações do Programa Brasil Alfabetizado, em que se previu a Comissão e o Comitê Técnico. À Comissão caberia a discussão e as decisões políticas e ao Comitê, a busca de informações necessárias para subsidiar a Comissão. A composição da Agenda foi realizada por gestores das Secretarias de Estado da Educação; da Ciência e Tecnologia; de Saúde; por pessoas que atuavam em EJA: gestores, professores, estudantes e EJA nas prisões; pela Universidade; por membros dos fóruns de economia solidária, de diversidade; por participantes de projetos educacionais de saúde do trabalhador; por representantes do Sistema S; dos sindicatos patronais; dos trabalhadores; por membros do Conselho de Educação do DF; pelo GTPA Fórum EJA/DF; e sempre ampliando para mais parceiros.

A agenda se reuniu cerca de quinze vezes durante 2010. A Comissão da Agenda influenciou vários programas e projetos intersetoriais do GDF, entre eles o programa de Material Didático gratuito para a EJA, a construção coletiva de um currículo em ação, a oferta de alimentação escolar, que nunca existiu para os estudantes na EJA e os programas de formação continuada para os professores de EJA, tanto na UnB no Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos, como na equipe de formadores da EAPE, além desses, a mudança na programação do telematrícula, incluindo a opção para a EJA, a chamada pública, os projetos de DST, entre outros.

A Agenda aprovou seu Regimento Interno e o Comitê Técnico produziu um diagnóstico baseado em informações coletadas por seus membros, que incluem: Censo Escolar, Tribunal Regional Eleitoral-TRE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio - IBGE-PNAD, Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN, UnB, estabelecimentos de ensino superior, Sistema S, sistema prisional e a SEEDF.

A Agenda Territorial no DF estimulou o diálogo entre seus atores e a implementação de ações que buscam trazer qualidade para a EJA no DF. Assim, a comissão ajudou na construção do primeiro curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, produto da parceria UnB/UAB, que realizou projetos de intervenção local e, também, a produção de Projetos Interventivos do curso de formação Construindo Práticas Educativas na Modalidade EJA, da EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. . O fazer dos projetos políticos promovem o empoderamento das formações dos profissionais da EJA, afinal, a EJA:

(...) nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer profissional adequado para o seu exercício. As ações das universidades em relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. (SOARES, 2007, p. 92)

A Agenda Territorial do DF, na elaboração de seu plano estratégico, utilizou o documento gerado no XIX Encontro de Educação de Jovens e Adultos do DF. As metas a serem alcançadas pelas políticas públicas inovam com a denominação de EJAT, ao invés de EJA, para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, pois também pretendem criar Centros de Educação de Jovens e

Adultos Trabalhadores – CEJATs, com creches, em todas as regionais de ensino. Esses espaços seriam organizados para trabalhadores jovens e adultos que estudam, com oferta do 1º, 2º e 3º segmentos de EJAT integrada à Educação Profissional e Tecnológica em todos os turnos, em uma Gestão democrática, com garantia de autonomia da comunidade escolar e extinção da gestão compartilhada sem autonomia da comunidade escolar.

Outra grande demanda é a existência de vagas para essa modalidade em escolas mais próximas da residência dos estudantes e que as mesmas possuam estrutura física específica para atendimento aos adultos, como cadeiras e instalações adequadas.

Em se tratando do financiamento, são lembradas as emendas que asseguram recursos tanto do Fundo Constitucional do DF, quanto do FUNDEB, e de outros programas federais, inclusive dos oriundos do pré-sal destinados à educação. No DF, seria preciso assegurar na Lei Orçamentária a criação de Centros de EJAT-CEJATs com laboratórios de informática/internet, bibliotecas, alimentação escolar e *lap top* para cada estudante, assim como a revitalização do Fundo de Alfabetização do DF-FUNALFA, criado em 1997.

O compromisso cumprido de tornar o Distrito federal território livre do analfabetismo até 2014 é resultado de uma gestão da política educacional, que deve ser sempre realizada como uma política de Estado (e não de Governo) do Sistema de Educação Nacional, como preconizou a CONAE 2010, e que estabelece que o Brasil, por sua vez, cumpra essa meta até 2016.

Portanto, a construção de um sistema nacional de educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e regulamentador do ensino público e privado e financiador dos sistemas de ensino públicos (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um. Em tal sistema, os conselhos nacional, estaduais, do Distrito Federal e, municipais, com gestão democrática, são fundamentais para a supervisão e manutenção das finalidades, diretrizes e estratégias comuns. (MEC, 2010)

A alfabetização de jovens e adultos deve ser incluída como o início do 1º segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental), em cumprimento à Lei Orgânica no Art. 225 e Atos das Disposições Transitórias, art. 45. Como tal, os alfabetizandos serão matriculados regularmente com chamada pública, com a participação da comunidade escolar e sociedade civil organizada (via rádio, TV, carro de som, cartazes e internet) e central de atendimento telefônica, para garantir a continuidade de seus estudos. Assegurando também aos educandos/alfabetizandos oriundos dos movimentos populares a continuidade na rede pública de ensino, relevando-se a proximidade da escola com as moradias dos educandos e a acessibilidade.

Na realidade do aluno trabalhador é fundamental integrar a essa modalidade a Educação Profissional e Tecnológica (Formação

Inicial e Continuada – FIC e TÉCNICA). Levando em conta as experiências no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e na Economia Solidária, incluindo também os alunos com necessidades educacionais especiais, os privados de liberdade e os assistidos pelas unidades de medidas socioeducativas.

O material didático específico para a EJA deveria ter a autoria dos professores e a participação da comunidade escolar, bem como sua produção na gráfica pública da SEEDF. Os livros, considerando o sujeito trabalhador, teriam a inserção de temáticas sociais, de economia solidária e de geração de emprego e renda.

Entre outros itens do plano estratégico da Agenda Territorial do DF estão inclusos o apoio na produção de vídeos e de projetos multimídia, e na participação no canal educativo, além de assegurar o calendário escolar semestral para a modalidade, que atenda também as especificidades do sistema prisional e das medidas socioeducativas.

Intersetorialidade

A Educação de Jovens e Adultos deve ser definida como uma Educação para Trabalhadores, considerando como pressupostos o reconhecimento dos sujeitos da EJA, como pessoas a partir dos 18 anos, inseridos nas contradições do mundo do trabalho, através da gestão coletiva do trabalho, da economia solidária ou cooperativismo, ou pela competição do mercado, com organização sindical ou não. A presença de adolescentes entre 15 e 17 anos de idade na EJA já foi revista pelo Conselho Nacional de Educação:

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) aprovou parecer que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação à duração dos cursos e idade mínima para ingresso, certificação nos exames e ao desenvolvimento da EJA por meio da Educação a Distância (EAD). De acordo com o parecer, os sistemas de ensino têm até 2013 para desenvolver programas que garantam a permanência na escola regular, dos jovens de 15 a 17 anos. A partir de 2013 a EJA só atenderá maiores de 18 anos. Relatado pela conselheira Regina Vinhaes Gracindo, o parecer é fruto de um trabalho que teve início em 2004, com a revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 01/2000, que estabeleciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. (MEC, 2000)

Na EJA precisa ser considerado primeiramente o exercício do princípio do trabalho na diversidade, seja de idade, de gênero, das relações étnico-raciais, do meio ambiente, do meio urbano, do campo, das pessoas com necessidades educacionais especiais, das pessoas com vulnerabilidade social e pessoal e dos sujeitos nos centros de medida socioeducativas e sistema prisional. Todas as políticas devem partir desses pressupostos, assim como o reconhecimento da necessidade de material didático específico para a EJA.

Com a constituição de uma política nacional geral em forma de sistema poderia haver uma ação efetiva nas maiores metas de diminuição do número de pessoas não alfabetizadas, no letramento, e na escolarização de Jovens e Adultos ao longo da vida. O último parágrafo do documento final da VI CONFINTEA

é um bom indício dessa preocupação com fatores externos mais amplos ao ambiente escolar da EJA:

As novas ameaças impostas hoje pelas várias crises mundiais – alimentar, energética, ambiental e financeira – agravam o cenário regional e a situação dos pobres em particular, fazendo surgir demandas novas e urgentes sobre a Educação de Adultos. Informação, comunicação, educação e aprendizagem podem fazer hoje a diferença entre a vida e a morte, a esperança e o desespero, para milhões de jovens e adultos na América Latina e no Caribe que continuam a ter negados os direitos humanos mais básicos, incluindo o direito a uma educação gratuita, relevante e de qualidade e a aprendizagem durante toda a vida como meio de emancipação e transformação pessoal, familiar, comunitária e social. (MEC, 2001, p. 96)

Dessa forma, a gestão das políticas públicas precisa levar em conta a intersetorialidade na EJA, visando resolver os problemas que impedem o acesso e a permanência do estudante na escola, tais como a deficiência dos serviços públicos. Os meios de transporte precisam fornecer linhas e horários que possibilitem o acesso dos estudantes às escolas na entrada e que possibilitem as mesmas linhas na saída de forma gratuita e efetiva. O alto índice de violência nos centros urbanos, principalmente nos cursos noturnos, impede o ingresso de muitos, por isso, é necessário o aumento do policiamento do batalhão escolar de forma regular e permanente. A saúde do trabalhador é fator

excludente, pois boa parte dos estudantes não enxerga ou não escuta bem, sem falar na saúde da mulher ou na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Um programa com a presença de um profissional de saúde nas escolas preveniria muitos casos e diminuiria a evasão escolar. Muitos estudantes não podem estudar por não terem com quem deixar seus filhos, por isso é fundamental a presença de creches ou de salas lúdicas que possam manter as crianças enquanto os pais e as mães estudem. Outra carência característica da EJA é a ausência de alimentação escolar adequada. A presença de nutrientes balanceados melhoraria, por exemplo, o aproveitamento escolar dessas pessoas, que passam o dia inteiro fora de casa trabalhando.


Conclusão

Além dos aspectos pedagógicos estritos - como a necessidade de materiais didáticos específicos e adequados com temáticas relativas ao mundo do trabalho que integre o estudo profissionalizante, a economia solidária e o desenvolvimento sustentável -, há também os aspectos culturais e a amplitude lúdica negada a esse público, bem como a justiça, o esporte e demais fatores. Assim, somente com uma real preocupação de todos os atores e uma articulação intersetorial na Educação de Jovens e Adultos poderá haver a mudança necessária nesse quadro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria José. Avaliação das repercussões sociais do projeto "Tempo de Avançar". In: Educação como exercício de diversidade. Org. Regina Vinhaes Gracindo. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 05 nov. 2013.
- FÓRUMS EJA BRASIL, 2011. Disponível em < <http://www.forumeja.org.br/>> Acesso em 30 mar 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GTPA-FÓRUM EJA/DF, 2011. 25 Anos de Luta pela EJAT – 1989 a 2014. Disponível em < http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/xiii_encontro_ejait.pdf> Acesso em 30 mar 2016.
- MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação e Aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, 2001.
- _____, 2000. Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e da Resolução Nº 1 < www2000.portal.mec.gov.br/Cne/.../Ne%20estabelece%20idade%20mínima%20de%2018%20anos%20> Acesso em 12 nov 2010
- _____, 2010. Disponível em < <http://noticias.cefet-rj.br/2010/06/07/documento-final-da-conferencia-nacional-de-educacao-e2%80%93-conae-2010/>> Acesso em 11 nov 2010.
- SOARES, Leônicio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia. In: Educação como exercício de diversidade. Org. Regina Vinhaes Gracindo. Brasília: Liber, v. 1. (Coleção Educação para Todos). 2007.

Educação de Jovens e Adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético

 Erlando da Silva Rêses*
Wallace Roza Pinel**

Resumo: O presente artigo, de cunho bibliográfico e documental, apresenta a possibilidade de utilização do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFD). O MHD figura-se como uma das principais epistemologias das teorias críticas sociais, tratando-se de descobrir as leis fundamentais que definem os modos de organização das pessoas em sociedade mediante a história. Grosso modo, as mulheres, na cultura latina, em cumprimento de pena restritiva de liberdade, afastam-se do estereótipo típico e rompem com o padrão esperado em relação ao comportamento social do gênero. O ensino nas prisões não está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como modalidade específica, mas como corolário da Educação de Jovens e Adultos. Diante do exposto, este artigo, analisa as relações históricas entre sociedade, sistema carcerário feminino brasileiro e educação, situando-as no contexto do MHD.

Palavras-chave: EJA. Sistema Prisional. Identidade social. Gênero.

Introdução

A linha marxista do materialismo histórico-dialético busca a superação do pensamento idealista-dialético do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). A dialética à luz de Marx surge como uma tentativa de dissolução da dicotomia e da separação entre sujeito e objeto. Para Pires (1997), no pensamento marxista,

a história é um processo de criação, satisfação e recriação contínuas das necessidades humanas; é isso o que distingue o homem dos

animais, é necessário analisar a forma pela qual o homem reproduz suas condições de existência. (PIRES, 1997, p. 83)

No método do MHD, as categorias de essência e de aparência são tratadas dialeticamente de forma contínua – em contraste com a relação entre causa e efeito –, de modo a se retroalimentarem constantemente. Nesse contexto, o pesquisador é entendido como um ser social que interage com o objeto a ser pesquisado, sendo válida uma postura participante e opinativa na relação pesquisador-objeto.

* Erlando da Silva Rêses é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/PPGE.

** Wallace Roza Pinel é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/PPGE e professor de Educação Básica pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Na perspectiva do MHD, questiona-se a suposta “neutralidade científica” do pesquisador, visto que esse é também um ser construído historicamente e encontra-se ligado indissociavelmente a uma história e a uma concepção de vida, trabalho e educação singulares; fatores que influenciam diretamente sua observação epistemológica, ontológica e gnosiológica do objeto pesquisado.

Ainda, consoante o MHD, o modo e as estruturas da produção estão ligados indissociavelmente às concepções ontológicas de ser humano, de trabalho e de educação, que tomam como permanente a luta de classes nas relações sociais na sociedade capitalista. Para Ciavatta (2009), a relação entre trabalho e educação é assim entendida:

no caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico-dialético, em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade. (CIAVATTA, 2009, s.p.)

Diante disso, se faz necessária a conexão entre o MHD e a história política do país, especialmente a do período da ditadura militar, iniciada em 1964 e perdurando até os anos 1980. Na época do golpe militar, o mundo dividia-se em duas grandes matrizes ideológicas e políticas do pós-guerra, conhecidas como “guerra fria”: de um lado, o capitalismo estadunidense em contraposição ao socialismo soviético. Historicamente, as consequências dessa “guerra” tiveram eco não apenas na política mundial, mas também na economia, no trabalho e na educação.

Neste contexto, especialmente após a promulgação do AI-5 (Ato Institucional nº 5), oficializou-se, entre outros, a perseguição ideológica aos pensadores, pesquisadores e professores que adotavam as teorias marxistas em sua práxis educativa, marginalizando uma geração de teóricos e pensadores que pensavam de forma crítica a educação brasileira, levando à prisão ou ao exílio personalidades como Paulo Freire, Frei Betto, Álvaro Vieira Pinto e outros expoentes do pensamento crítico.

Para Gamboa (1998), apenas no final da década de 1970 e início da década de 1980, começam a surgir novas pesquisas baseadas no MHD:

No segundo período (1977-1980), aparecem as primeiras dissertações com preocupação crítica e com referencial teórico centrado no materialismo histórico, chegando a representar 16% das pesquisas produzidas na área da filosofia da PUC-SP, 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da UNICAMP. (GAMBOA, 1998, p. 138)

Com o processo de reabertura política, especialmente após a

Constituição de 1988 – que assegurou a liberdade de expressão como garantia fundamental –, começam a emergir significativamente nas Universidades, sobretudo nos cursos de pós-graduação, pensadores que utilizaram o MHD como método de pesquisa para a educação brasileira de forma sistemática.

Podemos destacar, na Pedagogia Histórico-Crítica, alguns expoentes na utilização e na divulgação desse método, a saber, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, os quais, em suas obras, solidamente construíram o alicerce epistemológico, ontológico e gnosiológico necessário à consolidação do MHD na pesquisa educacional e pedagógica brasileira. Essa perspectiva se constituiu numa das principais teorias epistemológicas críticas e anti-hegemônicas à ordem educacional e liberal vigente, fortalecendo a luta pela educação pública, em seus diferentes níveis, como o direito dos grupos excluídos da ordem capitalista em vigor.

Contexto histórico e seletividade penal no Brasil

De modo a se buscar uma melhor compreensão do período atual nas políticas punitivas de restrição e privação de liberdade impostas às mulheres, se faz necessária uma regressão ao início da construção histórica dos esquemas punitivos, ainda no Rio de Janeiro na época colonial – então Capital do Brasil – e uma breve recuperação histórica até os dias de hoje. Esse processo dialético é uma das estratégias do próprio MHD, que visa oportunizar a correlação dos processos históricos-políticos-econômicos com os fenômenos sociais atuais.

Segundo Benjamim (1985, p. 223), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato ele foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência”. Dessa forma, utiliza-se uma das categorias do MHD: a historicidade.

Durante o período colonial, as cadeias não eram demasiadamente importantes dentro dos esquemas punitivos idealizados pelas autoridades imperiais. Os castigos se aplicavam por meio de outros meios punitivos, como execuções públicas, açoites, trabalhos forçados ou o desterro (MAIA, 2009).

Com o crescimento vertiginoso da então capital brasileira, o Rio de Janeiro, sob a influência de ideias progressistas e, principalmente, tendo por objetivo inequívoco o controle social sobre a população marginalizada, surgem os primeiros manifestos a favor de uma reforma prisional e da construção de uma penitenciária nos moldes da Revolução Industrial.

No Brasil Colônia, não havia separação por sexo nas cadeias da capital, sendo a condição social e a etnia as principais classificações que distribuíam as apenadas. Inicialmente, às mulheres negras que cumpriam sua pena era reservado o calabouço, sendo o aljube¹ reservado às mulheres não escravas. Porém, a organização dos espaços destinados às mulheres em cumprimento de pena era pouco ortodoxo e displicentemente pensado, sendo, na prática, as mulheres encaminhadas para onde restassem vagas, ainda que em condições sub-humanas.

Para Araújo (2009), o aljube assim era descrito:

contava com nove celas distribuídas em três andares, sendo um deles ao nível da rua. Havia ainda as celas femininas e as enfermarias divididas por sexo. Os leitos das enfermarias eram fatais aos doentes. Poucos recuperavam a saúde, quase todos envenenados pelo ar insalubre e pestífero da enfermaria passavam do leito da doença para o leito da morte. Durante mais de quarenta anos, o Aljube serviu de depósito de criminosos, escravos e livres, libertos e militares, homens e mulheres. Havia confusão de crimes, de idades, de sexos e de condições. (ARAÚJO, 2009, p. 115)

Visando, sobretudo, à manutenção da “ordem social”, em 1850, após dezesseis anos do início das obras, por meio do Decreto nº 677, inaugurou-se a primeira penitenciária da América Latina: a Casa de Correção do Rio de Janeiro, seguindo – ao menos intencionalmente – o modelo auburniano², com “tranca” à noite e trabalho diurno.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, notadamente Chile (1856), Peru (1862), Equador (1874) e Argentina (1877), ocorreu tardia e vagarosamente a substituição dos modelos punitivos, sob ideais abolicionistas. Desse modo, introduzia-se a privação da liberdade como punição, gradualmente abandonando-se o suplício das condenadas, ao menos formalmente.

Até a segunda metade do século XX, não se alterou o perfil das presas brasileiras, sendo forte a presença de mulheres consideradas “vadias” no sistema carcerário, composto principalmente por condutas ilícitas ligadas aos costumes.

A partir da década de 1960, sob a égide de uma postura política repressiva dos Estados Unidos da América – iniciada após o retorno dos soldados em guerra no Vietnã – conhecida como Guerra às Drogas, aumentou-se exponencialmente o número de mulheres presas, agora sob o rótulo do crime de tráfico e de cultivo de drogas, sendo essa a principal causa de detenção de mulheres nos países latino-americanos até os dias de hoje.

A guerra às drogas não é propriamente uma guerra contra as drogas.

Não se trata de uma guerra contra coisas. Como quaisquer outras guerras, é sim uma guerra contra pessoas: os produtores, comerciantes e consumidores das arbitrariamente selecionadas drogas tornadas ilícitas. (KARAM, 2013, p. 4)

Para Gaudad (2015), gradualmente, culturas tradicionais como açúcar, café e algodão foram substituídas pela produção de narcóticos, inicialmente destinados ao comércio exterior, principalmente Europa e Estados Unidos da América; e posteriormente ao abastecimento interno dos mercados locais emergentes. Assim, proporcionalmente nessas regiões, o encarceramento de mulheres deu-se em números maiores que a prisão de homens; e isso tem ocorrido de forma paradoxal, tendo em vista a maior presença e incorporação de mulheres às economias latinas, assim como uma expansão do uso e consumo de drogas nesses países.

O aprisionamento feminino aumentou consideravelmente, tendo, inclusive, ocorrido mais intensamente que o encarceramento masculino em termos proporcionais. É bastante significativo que o crescimento da privação de liberdade das mulheres está profundamente ligado à ampliação da demanda e à oferta de drogas, à criação e modificação de leis sancionadoras das mesmas, bem como à recente presença e atuação de mulheres na produção, na venda e na distribuição destas substâncias criminalizadas. (GAUDAD, 2015, p. 11)

Para Pinel (2015), mulheres na cultura brasileira e latina que praticam delitos afastam-se do estereótipo tipicamente feminino, rompendo o padrão esperado em relação ao comportamento social de gênero, transgredindo o paradigma social construído ao longo de séculos de dominação cultural e social masculina sobre o papel da mulher na família e na sociedade. O crime não é visto como atividade feminina, negando-se, mesmo no cárcere, a condição de sujeitas autoras de sua história.

Educação nas prisões e gênero

A Constituição Federal, no seu artigo 205, garante a oferta da Educação Básica. Porém, sob o aspecto legal, o ensino nas

Tabela 1: Mapa do Encarceramento – Jovens do Brasil

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Analfabeto	5,8	7,3	8,2	7,5	6,3	5,7	5,6	5,4
Alfabetizado	27,8	18,1	14,4	12,3	11,9	12,7	12,3	12,5
En. Fund. Incompleto	41,1	45,2	44,8	45,6	46,4	45,8	45,7	45,3
En. Fund. Completo	11,5	13,0	12,0	12,7	12,6	12,0	12,4	12,2
En. Médio	12,8	14,3	16,1	18,5	18,0	18,1	18,7	18,7
En. Superior	1,0	1,2	1,4	1,4	1,1	1,1	1,2	1,2
Pós-graduação	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não informado	0,0	0,9	3,1	1,9	3,7	4,6	4,1	4,7

Fonte: Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015.

instituições prisionais não guarda abrigo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) como modalidade específica de ensino, interpretando-se como pertencente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Mapa do Encarceramento – Jovens do Brasil (2015), nos dados sobre a escolaridade da população carcerária, percebe-se que parte dos sujeitos em cumprimento de pena não completou sequer o Ensino Fundamental.

No Distrito Federal, segundo dados da pesquisa do Censo Escolar (2013) foram efetivadas 51.478 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Destas, 1.554 são de indivíduos em cumprimento de penas restritivas ou privativas de liberdade, matriculados em seis unidades prisionais, uma delas sendo a Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFD). Estatísticas indicam que, no Distrito Federal, apenas 13,7% das(os) encarceradas(os) tinham acesso a atividades educacionais, número pouco superior à média nacional (INFOPEN, 2014, p. 116).

Tabela 2: Apenados(as) com acesso a atividades educacionais

	ESTUDANTES	TOTAL	PERCENTAGEM
DF	1.824	13.269	13,7%
Brasil	38.831	364.580	10,7%

Fonte: INFOPEN, 2014.

Apenas no início da segunda década do século XXI, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 de 19 de maio de 2010, surgem diretrizes nacionais específicas para a educação no regime de privação de liberdade, acompanhada do Decreto nº 7.626/2011, que incluiu o plano estratégico de educação no âmbito do sistema prisional.

Ainda em 2011, acompanhando as políticas que buscavam uma maior articulação entre a criminologia e a garantia de direitos individuais por meio do incentivo à educação de populações em cumprimento de pena, por meio da Lei nº 12.433 de 24 de junho de 2011, é garantida à mulher e ao homem em cumprimento de pena a remissão através do estudo. Dessa forma, equipara-se a educação ao trabalho, de modo a fazer diminuir um dia do total da pena por cada três dias em sala de aula ou em atividade laboral.

No Distrito Federal, as mulheres em situação de privação de liberdade e em cumprimento de penas do regime semiaberto são recolhidas na Penitenciária Feminina do Distrito Federal, conhecida popularmente como Colmeia, localizada na cidade do Gama. Uma instituição carcerária mista – em contrariedade com as recomendações internacionais, que indicam a separação total de gêneros nos ambientes carcerários –, abrigando homens, em cumprimento de medidas de segurança na Ala de Tratamento Psiquiátrico e mulheres em cumprimento de pena, em diferentes alas que não se comunicam entre si.

As mulheres presas dessa unidade prisional contam com um Núcleo de Estudo (NE), onde estão instaladas as salas de aula que oferecem a EJA em seus três segmentos, sendo essas

aulas ministradas por professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A educação profissional é proposta por meio de oficinas que oferecem, com relativa regularidade, os cursos de enfeites PET, costura industrial, artesanato e, eventualmente, cursos de estética e cabelo. Os referidos cursos são ministrados por instrutores voluntários ou contratados por empresas particulares que as empregam durante o cumprimento da pena. Ainda que não sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o trabalho nas oficinas deve ser remunerado, não podendo a remuneração ser inferior a três quartos do salário mínimo.

As presas contam ainda com uma biblioteca, que possui acervo literário disponível, sem acesso a computadores nem Internet.

Segundo GAUDAD (2015),

o fato de participar de alguma oficina profissionalizante ou da escola é visto como um benefício muito positivo pelas presas, porque as ajuda a sobreviver melhor na penitenciária, uma vez que o tempo parece passar mais rápido e se torna menos improdutivo para elas, além de oferecerem a remissão da pena. (GAUDAD, 2015, p. 134)

O interesse nos estudos de gêneros representa uma mudança de ênfase para a inclusão das dimensões sociológicas no processo de ensino-aprendizagem (ASSIS, 2013). Assim, a discussão sobre a identidade das mulheres em cumprimento de pena que trabalham e estudam deve procurar entender sua trajetória sob diferentes vivências, visto que a questão do sistema prisional feminino no Distrito Federal “não pode ser analisada isoladamente ou fora do contexto social. É necessário considerar sua história, seus grupos, seu pertencimento e suas significações” (RÊSES, 2015, p. 13).

Considerações finais

Frigotto (2001) entende que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais que reduzem o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia a meras propriedades privadas e valores de troca. Isso leva à conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos de uma vida digna ou da possibilidade de ser ator de sua radical transformação.

Reconhecendo-se a atuação de uma multiplicidade de fatores em determinado momento histórico, entende-se que há uma carência no Brasil e no Distrito Federal de avanços no que diz respeito a uma metodologia pedagógica específica para a implementação de políticas educacionais no sistema prisional. Essa carência se mostra especialmente em relação à formação profissional de mulheres no cumprimento de pena restritiva ou privativa de liberdade que possam almejar sua emancipação social, rompendo o estigma social e, principalmente, a formação subalternizante oferecida a elas.

Mesmo com os avanços históricos ao longo do tempo, a precariedade das condições carcerárias no Brasil é tamanha que, mesmo para a sociedade civil organizada e para o Ministério Público, a defesa pelo direito à educação e ao trabalho das mulheres presas ficam relegados ao segundo plano.

As organizações que atuam na defesa dos direitos das pessoas encarceradas, diante de tantas outras demandas e violações no interior da prisão, terminam por atuar na defesa dos direitos civis, relativos à garantia da integridade física e mental daquelas pessoas. Aquelas que se dedicam a reivindicar ensino público de qualidade não incluíram a educação na prisão no seu repertório. Sobre o tema, parece haver concordância entre organizações civis e Estado, não há negação explícita do direito, mas também não há esforços em precisar, no caso da sociedade civil, e viabilizar, por parte do Estado. (GRACIANO, 2010, p. 114)

Diante do exposto, a mesma sociedade que clama por penas mais severas e pelo cumprimento integral das penas em regime fechado, parece não se importar com direitos básicos fundamentais daquelas pessoas duplamente condenadas; à pena de prisão e ao estigma social após o encarceramento.

Entendemos que o encarceramento em massa de populações excluídas não pode ser um meio de mediação de conflitos, tendo em vista que o sistema carcerário e seus elementos são parte integrante da ordem social vigente – com direitos e deveres. Lembramos que todos os indivíduos, em maior ou menor grau, estão sujeitos ao afastamento do convívio social em liberdade, podendo ser submetidos ao cárcere em algum momento de suas vidas.

Pode ser que o presente trabalho facilite a denúncia do seletivismo dos sistemas de justiça e penal e a exigência de transformação destes, os quais afetam a vida não só de todas as pessoas que já sofreram algum tipo de criminalização e das que estão presas, mas de todas/os nós que (ainda) estamos do lado de fora. Afinal, o referido sistema coloca a todas/os em possibilidade direta (mesmo com intensidades diferentes) de um dia serem as/os próximas/os aprisionadas/os, além de cultivar a crença na punição como forma única e última de lidar com conflitos sociais. (GAUDAD, 2015, p. 34)

Cabe à sociedade civil, junto às autoridades públicas, atuar de forma direta, exigindo por parte do Estado o cumprimento das leis vigentes, especialmente no tocante à oferta obrigatória da Educação Básica e à oferta da educação profissional. Esses atores sociais devem procurar melhorar as condições das presas, quer seja durante o cumprimento da pena, quer seja após o cumprimento, quando de sua liberdade, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho e rompendo – em conjunto com políticas sociais adequadas –, um ciclo social de negligência, violência, abandono e ausência de políticas adequadas para mulheres em vulnerabilidade social.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO Carlos Eduardo M. de. Entre dois cativados: escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro 1790 - 1821. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. História das prisões no Brasil. Rocco: Rio de Janeiro, 2009.
- ASSIS, Rogério Emiliano de. Identidade, investimento e comunidade imaginada. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília (UnB), 2013.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: sobre o conceito de história. Brasiliense: Campinas, SP, 1985.
- BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. 2014.
- _____. Mapa do Encarceramento – Os Jovens Do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015.
- CIAVATTA, Maria, 2009. Dicionário da educação profissional em saúde. Disponível em: <http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html> Acesso em: 27 set., 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. UERJ: Rio de Janeiro, 2001.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação. Praxis: Campinas: 1998.
- GAUDAD, Ludmila. Mulas, olheiras, chefas & outros tipos: heterogeneidade nas dinâmicas de inserção e permanência de mulheres no tráfico de drogas em Brasília/DF e na Cidade do México. Tese de Doutorado. ICS. Universidade de Brasília (UnB), 2015.
- GRACIANO, Mariângela. A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP), 2010.
- KARAM, Maria Lúcia. Drogas dos perigos: da proibição à necessidade de legalização. LEAP Brasil: São Paulo, 2013.
- PINEL, Wallace. Educação Profissional: Um olhar sobre as oficinas profissionalizantes da PFD. SuperUni. v.7. 2015
- PIRES, Marília. O materialismo histórico dialético e a educação. Interface, v.1, n.1, 1997.
- RÊSES, Erlando. De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil. Paralelo 15: Brasília, 2015.

NOTAS

- 1 Prisão ou cárcere provisório, aposento sem luz nem ar, segundo o dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0.
- 2 Termo de origem estadunidense, derivado do nome da penitenciária de Auburn, situada na cidade de Nova York.

■ Caminhos para a construção de uma política de integração curricular da educação profissional com a EJA: a experiência do Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis no âmbito da SEEDF

 Antônio Biancho Filho *
Giovanna Amaral da Silveira **
Newton Carmo Oliveira ***

Resumo: Este artigo resulta da observação da construção do Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado a Educação Profissional no Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis (CED Irmã Maria Regina), da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal-DF, localizado em Brazlândia-DF, a qual oferta a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Seu objetivo principal é relatar a construção e a implantação da oferta do Currículo Integrado da Educação Profissional a Educação de Jovens e Adultos. O processo apresentado está fundamentado em documentos que norteiam a Educação Profissional e parte da Educação Básica tais como: a Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, a Resolução nº1 do Conselho de Educação do Distrito Federal, as Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos e o Regimento Escolar da SEEDF, como subsídios na construção do Currículo Integrado em implantação no Distrito Federal. O resultado deste trabalho visa demonstrar que a legislação básica dispõe sobre a oferta integrada e a articulação de conhecimentos teórico-práticos, com a finalidade de possibilitar ao sujeito da EJA uma atuação autônoma no mundo do trabalho, assim como nas demais práticas sociais. Além disso, esta pesquisa busca compreender as especificidades da integração curricular e o papel dos atores envolvidos, bem como auxiliar em outras possíveis adesões para a ampliação dessa forma de oferta.

Palavras-chave: Educação Profissional; Currículo Integrado; Mundo do Trabalho; Ampliação da Oferta Integrada; Construção Coletiva.

* Antônio Biancho Filho atua na Diretoria de Educação Profissional, na Gerência de Integração Curricular - DIEP/GIC/SEEDF. Professor formador/tutor do Arteduca, grupo de pesquisa que desenvolve projetos baseados na arte/educação a distância articulada, de forma inter ou transdisciplinar, vinculado ao MidiaLab do Instituto de Arte da Universidade de Brasília – IdA/UnB, (2004/14). Bacharel em Desenho e Plástica pelo IdA/UnB, graduado em Educação Artística pelo IdA/UnB, mestre em Arte e Tecnologia pelo PPG/VIS/IdA/UnB.

** Giovanna Amaral da Silveira atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos/ Gerência de Educação Prisional e Integração Curricular com a Educação Profissional- GEPIC da SEEDF. Graduada em Biologia pela Universidade Católica de Brasília – UCB.

*** Newton Carmo Oliveira atua na Diretoria de Educação Profissional, na Gerência de Integração Curricular - DIEP/GIC/SEEDF. e como Coordenador de curso do PRONATEC na Unidade Remota de São Sebastião. Graduated em Ciências Biológicas pela Fundação de Ensino Superior de Rio Verde - FESURV/GO. Pós-Graduado em Segurança no Trabalho (Lato-Sensu), Faculdade Unireal, IBEG/DF. Pós-Graduado em Saúde Pública e Mental, (Lato-Sensu), IBEG/DF.

Introdução

O presente trabalho objetiva uma reflexão sobre o processo histórico da educação de jovens e adultos - EJA no Distrito Federal, com foco na criação e implementação dessa modalidade de ensino articulada à Educação Profissional, na forma integrada, enquanto política de Estado, por meio de um relato sobre a construção do Curso Técnico em Controle Ambiental, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Reis (2011) argumenta que é possível pensar a educação, e seus sujeitos, dentro de uma ótica Gramscianiana, ou seja, com o intuito de superar as desigualdades sociais. Ancorado nessa perspectiva, ele afirma que:

Essa contribuição da Educação à transformação da sociedade só ocorre a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que, sob determinadas condições objetivas, proporcione-se não só a constituição de um sujeito de um saber (epistemológico), mas também de um sujeito de poder (político) e de um sujeito que acolhe e é acolhido (amoroso), como base de um e outro. Saber como forma de poder. Poder como forma de saber. Em outros termos, pressupõe-se uma estratégia de ação de reversão ou superação do capitalismo e sua desigualdade social (REIS, 2011, p. 48).

A demanda social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos perpassa as suas necessidades familiares e culturais, bem como as possibilidades de iniciar ou de completar os estudos e suas perspectivas de inserção e ascensão no mundo do trabalho. A partir dessa premissa, pode-se constatar, em breve recorte histórico, que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) atribuiu ao Estado a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade tradicional, como se pode conferir no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A partir da constituição de 1988, houve uma sucessão de leis abordando questões da EJA. Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto apresentou à UNESCO um documento para a Conferência Internacional de Educação de Adultos. Nesse documento, foram explicitadas as aspirações desse público, tanto as de alfabetização, quanto as de conclusão do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, as progressões de estudos, ingresso na universidade e ascensão profissional, “cuidando para que as políticas de educação de adultos voltadas para o trabalho atendam as necessidades dos trabalhadores autônomos e da economia não-formal” (UNESCO, 1999, p. 45).

A Integração Curricular da Educação Profissional com o Terceiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA

Na década de 90, emerge um entendimento nas instâncias educacionais sobre a necessidade de se oferecer um Ensino Médio integrado que seja capaz de reunir os conhecimentos acumulados historicamente pela ciência e a formação profissional. Essa ideia foi expressa pelo Decreto nº 2.208/97, substituído, em 2004, pelo Decreto nº 5.154/2004¹, que tem o

mérito de propor novamente a integração do Ensino Médio com a formação profissional e procura atender a um público específico que almeja a profissionalização, seja para seu exercício, seja para sua ascensão vertical em estudos posteriores aos de nível superior.

A abordagem, expressa no Decreto supracitado, visa superar as diferenças do trabalho intelectual versus trabalho manual, com ênfase nos princípios da formação politécnica e da escola unitária. Ciavatta (2005) explica que o conceito de integração busca enfatizar o trabalho como princípio politécnico e educativo com vistas a superar a antiga concepção da educação profissionalizante que limitava o trabalhador na esfera do trabalho manual e procura incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo rumo a uma formação cidadã na qual o trabalhador é o protagonista da sua atuação no mundo do trabalho. Dessa forma, o termo integração é definido como um “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 146).

Na abordagem da integração curricular estão previstas estruturas pedagógicas e físicas diferenciadas, a saber: projetos integradores, interdisciplinaridade, laboratórios específicos de acordo com os cursos escolhidos objetivando auxiliar o ensino e a aprendizagem e o fomento à pesquisa, isto é, a articulação da formação geral com a técnica e o compromisso com a qualidade da educação e das múltiplas dimensões dos sujeitos da EJA rumo à emancipação social e à preparação para o mundo do trabalho.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Carlos Mota (2014), a sociedade contemporânea é caracterizada por constantes mudanças nas dimensões sociais, econômicas, tecnológicas, ambientais, dentre outras, que implicam inúmeras transformações na prática social e no trabalho – só que agora em uma perspectiva diferente, pois a educação deve ser vanguarda das inovações a fim de atender aos desafios apresentados pela contemporaneidade. Neste sentido, o Decreto 5.154/2004 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e orientando as formas de oferta para essa modalidade no âmbito das secretarias de educação dos estados.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio também dialoga com as diferentes dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, articulando-se preferencialmente com a Educação Profissional e Tecnológica – um processo que resulta, simultaneamente, na qualificação profissional e na elevação dos níveis de escolaridade. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos, culturais e políticos.

A Resolução nº 6 do CNE/CEB, Art. 3º, de 20 de setembro de 2012, define que a Educação Profissional Técnica de Nível

Médio “é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”. A saber:

1) A forma concomitante é ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em outras.

2) A forma integrada é ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, com vistas à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica. Fundamenta-se no princípio da formação politécnica nas dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia e da escola unitária, ou seja, na articulação da formação geral e técnica e o compromisso com a qualidade da formação dos seres humanos em suas múltiplas dimensões, visando à autonomia social dos estudantes.

3) A forma subsequente é desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

A Resolução nº 1/2012-CEDF² da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF obedece às determinações das formas de desenvolvimento da Educação Profissional expressas na Resolução nº 6 do CNE. Suas principais metas são: ampliar a oferta integrada oferecida pelo Centro de Ensino Médio Integrado do Gama - CEMI com o Curso Técnico em Informática, criado em 2006; e pelo Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Ceilândia - CEP Ceilândia, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - *PROEJA*, com os cursos: técnico em Informática e o Curso Técnico em Administração, implantados em 2009 e oferecidos na modalidade a distância.

A ampliação da oferta Integrada pauta-se na visão politécnica, respeitando os valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional. Nesse viés o trabalho é assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da Proposta Político - Pedagógica e do desenvolvimento curricular. Realiza-se a indissociabilidade entre educação e prática social no processo de ensino-aprendizagem, por meio da articulação da Educação Básica com a Educação Profissional. Nessa perspectiva, articula-se a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico.

Na oferta Integrada considera-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, na qual a pesquisa e a interdisciplinaridade buscam assegurar no currículo e na prática pedagógica a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular. Utiliza-se a contextualização, a flexibilidade no uso de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias

a ele vinculadas. Nessa perspectiva, foi elaborado o Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Maria Regina, conforme relatos a seguir.

Descrição da Experiência: relatos e trajetória do CED Irmã Maria Regina Velanes Regis

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em 2014, visando atender a demanda atual dos jovens que frequentam a escola pública no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA, deu continuidade às ações de implantação da oferta Integrada da Educação Profissional com o Ensino Médio e com o Terceiro Segmento da EJA. Com o objetivo de construir coletivamente uma estratégia de atuação integrada de mobilização, formação e compartilhamento da temática de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a EJA, realizou-se o Seminário de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, em 31 de julho de 2014, uma vez que “É preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como os de elaboração curricular” (BRASIL, 2007, p. 56). O público-alvo foi formado, basicamente, pela comunidade e gestores dos Centros de Educação Profissional do Distrito Federal, Professores, Coordenadores Pedagógicos Locais, Intermediários e representantes dos Conselhos Escolares e estudantes.

Mediante a participação e publicação da oferta integrada nesse Seminário, a Diretoria de Educação Profissional - DIEP, à época denominada de Coordenação da Educação Profissional - CEPROF, passou a divulgar para a Rede Pública de Educação do Distrito Federal orientações nas quais se reuniram alguns documentos norteadores, além de um roteiro básico para a adesão e construção de Cursos Técnicos. Uma ação conjunta entre a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (antiga CEJAD), o Núcleo de Educação no Campo (antigo NEC), a Gerência de Educação Básica Regional de Brazlândia e o Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Saúde de Planaltina - CEP Saúde resultou na adesão do CED Irmã Maria Regina, de Brazlândia, que foi a primeira Unidade Escolar a completar o processo de construção do plano de curso integrado de Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos – EJA-I, técnico em Controle Ambiental Integrado à Educação de Jovens e Adultos, equivalente ao Ensino Médio, eixo tecnológico ambiente e saúde, aprovado em 2015 pelo Conselho de Educação do Distrito Federal³. O objetivo era criar mais uma oportunidade de atender aos anseios dos estudantes do terceiro segmento da EJA, que nessa comunidade em sua maioria são trabalhadores rurais, visando alcançar e ampliar as suas condições educacionais, profissionais e tecnológicas.

O intuito dessa oferta é que o estudante possa fazer, simultaneamente, o Ensino Médio ou a Educação de Jovens e Adultos integrados em um único Curso Técnico, recebendo ao final uma única certificação com duas habilitações: a conclusão da Educação Básica e a conclusão de um Curso.

A escolha do Curso Técnico em Controle Ambiental

A escolha do perfil profissional do Curso foi feita com a participação da Comunidade do Rodeador, onde a citada Unidade Escolar se localiza, e com o objetivo de atender à demanda dos arranjos produtivos locais.

O primeiro encontro no CED Irmã Maria Regina foi um momento ímpar para a Educação Profissional do DF e para a comunidade do Rodeador, região rural de Brazlândia, com uma mesa de convidados composta de pessoas envolvidas com essa comunidade e de profissionais da educação comprometidos com a qualidade da Educação Pública no Distrito Federal e com a construção de um currículo integrado. Esse público era constituído, em sua maioria, por gestores, estudantes, professores e participantes de movimentos sociais, todos ávidos por mudanças na Educação de Jovens e Adultos.

De início estabeleceu-se uma relação dialógica, de cunho pedagógico, para as tentativas iniciais de subsidiar a implantação da EJA integrada naquela Unidade Escolar. O professor especialista na área, que atua no Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Saúde de Planaltina - ETS, proferiu uma palestra explicando as especificidades e o perfil profissional do curso de técnico em Controle Ambiental, assim como suas expectativas para inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Os demais encontros foram realizados sempre com a participação efetiva de todos os envolvidos no processo. Para subsidiar os trabalhos, foram realizados estudos sobre as concepções e princípios da EJA Integrada à Educação Profissional, um passo a passo para construção do Plano de Curso, e desenvolvidas algumas orientações básicas sobre os trâmites para encaminhamento desse Plano ao Conselho de Educação do Distrito Federal para análise e aprovação.

Além dessas iniciativas, foi realizado um estudo de como elaborar um currículo Integrado com a participação dos estudantes, professores, equipe gestora e demais membros da comunidade escolar. O mais importante era entender como cada conhecimento poderia ser articulado. Para isso, o trabalho foi feito em cima da reflexão: "o que cada professor deveria fazer para que os conhecimentos de sua área fossem significativos para o egresso em um Curso Técnico em Controle Ambiental?" Nessa perspectiva, os professores fizeram relações entre os conhecimentos dos diversos componentes Curriculares da Base Comum e os conhecimentos do Curso Técnico.

Chegou-se ao entendimento de que se deve selecionar e dimensionar os conteúdos do componente curricular que sejam necessários na formação técnica específica, ressaltando a importância de entender o perfil de um técnico em Controle Ambiental para a organização de todos os conteúdos que fariam parte do curso. Foi ressaltada a importância da integração do currículo que incluísse a perspectiva da Educação do Campo, na qual o mundo do trabalho é problematizado.

Foram apresentados os princípios norteadores da EJA

Integrada, ressaltando o trabalho em rede, a importância dos saberes dos estudantes, da comunidade local e da pesquisa como eixo nuclear da prática pedagógica. Enfatizou-se que na integração é importante considerar as dimensões articuladoras: trabalho, cultura, ciência e tecnologia e ter como princípio a interdisciplinaridade das áreas de conhecimentos, dos eixos integradores e dos mecanismos de integração. Para tanto, foi elaborada uma matriz curricular para a EJA Integrada com os componentes curriculares das formações propedêutica e técnica, com os projetos e eventos integradores, com a organização de temas, espaços e tempos que consideram o perfil dos Sujeitos da EJA e da localidade.

O debate, no entanto, não terminou nessas primeiras considerações. Os professores, alunos e gestores perceberam e manifestaram a necessidade de conhecer mais sobre as técnicas para o trabalho no campo, explicitando a necessidade de se conhecer mais sobre o perfil do técnico em Controle Ambiental, para assim organizar melhor o desenvolvimento do curso.

Na retomada dos trabalhos, realizou-se uma explanação voltada para a construção do desenho curricular do curso, fixando o tempo de duração em dois anos e meio. Por outro lado, também foram apresentadas as possíveis matrizes do curso e esclarecimentos a respeito dos eixos transversais, que dependem das características da atividade profissional escolhida e de quais eixos Integradores seriam definidos no processo de construção do Plano de Curso.

As Abordagens Pedagógicas pautadas seguem a perspectiva de complexos temáticos, que se estrutura a partir de esquemas conceituais, é centrada em situações problemas e mediada por dilemas reais vividos pela sociedade e por áreas de conhecimento. Destacou-se, ainda, a importância da articulação do Currículo da Educação Básica com a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como consta no documento Orientações Pedagógicas da integração da educação profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (SEEDF, 2014).

Esclareceu-se que o Planejamento de um Curso Integrado é, necessariamente, coletivo, construído com a participação dos professores da área técnica e os do núcleo comum. Explicou-se a implantação do Projeto Integrador – PI, apresentando o fluxograma com um ciclo de execução do PI e a definição de suas etapas. Mostrou-se a importância do PI como ferramenta de ligação entre a escola e o mundo do trabalho, apresentando os seus objetivos, com vistas a problematizar temas, inclusive os eventos integradores que deveriam ser pensados e discutidos individualmente e em grupo. Em seguida, as discussões subsequentes a respeito dos mecanismos de Integração, das avaliações interdisciplinares, das atividades interdisciplinares, dos encontros temáticos, das feiras, das saídas a campo, dos seminários, entre outros temas, foram finalizadas. Nesse enfoque, o currículo integrado foi discutido com o objetivo de se fazer uma nova leitura da realidade, diante de um novo contexto, em que cada componente curricular propõe sua contribuição para a integração com a parte

específica do curso.

Alguns pontos foram alvo de questionamento, tais como se o material didático seria construído ou selecionado de um material existente. Após um período de deliberação, optou-se pelo material já existente. Discutiu-se, ainda, se o Eixo transversal Sustentabilidade, como um conceito que amplia a noção de meio ambiente e do Indivíduo/comunidade/sociedade, deveria perpassar todo o curso e dar sustentação ao planejamento. Nesse sentido, algumas ideias foram sugeridas, tais como: sujeitos coletivos e a educação para a sustentabilidade.

A contribuição com os conhecimentos da Educação do Campo, acerca da terra, do trabalho e da luta social, foi garantida pelo Núcleo de Educação no Campo. Houve diálogos para definir as saídas intermediárias⁴ e suas finalidades: se essas seriam uma forma de incentivo ou de evasão. Alguns estudantes presentes deram depoimento dizendo que as saídas intermediárias seriam uma forma de “provar que se está fazendo o curso” e de “não perder tempo”, de já poder começar a atuar na área com uma certificação. Com essas contribuições, os participantes chegaram ao consenso de que as saídas intermediárias são importantes para os discentes e servem como incentivo para que esses permaneçam no curso.

Em relação às condições físicas, constatou-se que a escola não estaria equipada adequadamente para a realização do curso. Contudo, esclareceu-se que essas são ações paralelas e que os equipamentos viriam de programas tais como o Brasil profissionalizado⁵.

Comentou-se com otimismo que Brzândia poderá ser o maior produtor de morango orgânico do Brasil e que a formação de um técnico em Controle Ambiental passa a se tornar fundamental para a região, uma vez que os produtores estão utilizando os defensivos agrícolas de maneira errada, o que acarreta problemas de saúde, degradação do solo e alguns casos de mortalidade.

A partir das decisões tomadas, iniciaram-se as explicações dos três momentos que definiram a estrutura do curso, isto é: 1) laboratorial; 2) gestão; e 3) análise dos impactos. Com a participação entusiasmada do grupo, definiu-se que haveria duas saídas intermediárias, com certificação no 1º ano para Agente de Mobilização Ambiental, e com a certificação para Auxiliar de Controle Ambiental, ao concluir o 2º ano. Ao completar a carga horária em cinco semestres (dois anos e meio) o estudante teria direito à certificação de técnico em Controle Ambiental. Assim, estabeleceram-se os eixos integradores do curso: Educação Ambiental, Práticas de Desenvolvimento Sustentável e Intervenção Comunitária, para os 1º, 2º e 3º períodos, respectivamente. O Eixo Transversal do curso (sustentabilidade: terra, trabalho e transformação social) foi, assim, ratificado.

Na escolha do Projeto Integrador todos queriam contribuir para que e o projeto demonstrasse a relação entre a formação técnica dos discentes e a intervenção na comunidade local. Com a contribuição significativa dos participantes, um estudante sugeriu que o Projeto Integrador

recebesse o nome de “Rodeador Sustentável: terra, trabalho e transformação social”. Com essas decisões, elaborou-se a Matriz Curricular do curso de técnico em Controle Ambiental com as contribuições do grupo de trabalho.

A construção das ementas do curso

O técnico em Controle Ambiental voltou ao CED Irmã Maria Regina e, com a participação de todos os professores da Base Comum, elaboraram o fechamento dos trabalhos. Foi esclarecido, pelo técnico, que o curso tem uma abordagem teórico-prática e explica o porquê dos componentes curriculares em cada período, relatando que cada componente tem como função fundamental os estudantes a respeito dos temas trabalhados ao longo do curso. Assim, defendeu-se e explicou-se a necessidade de integrar os conteúdos da Base Comum com a parte específica do curso, para que os estudantes tenham os conhecimentos necessários para a sua formação.

Enfatizou-se a articulação entre os componentes curriculares com o Projeto Integrador, com os eixos e com as saídas intermediárias, como se fizessem parte de uma engrenagem. Chamou-se a atenção para o fato de que a Base Comum, ministrada na Educação Básica, tem a pretensão de formar os sujeitos para qualquer profissão, enquanto na Educação Profissional os conteúdos de todas as áreas são focados para a formação técnica. Nesse ponto, foi elucidadora a apresentação feita pelo técnico, sugerindo modos de articulação entre os conteúdos (teoria) e as práticas. Isso evidenciou a importância do uso de práticas supervisionadas como parte do curso junto ao Projeto Integrador, onde no primeiro semestre pode-se fazer um mapeamento de modo a sistematizar o conhecimento com a supervisão do professor e a contabilizar a carga horária dessas práticas como horas indiretas para o curso.

O técnico em Controle Ambiental citou a necessidade de consultar o catálogo de cursos do Ministério da Educação⁶ para verificar os conteúdos mais adequados para o curso. Reforçou que a Educação do Campo não deve ser uma disciplina, mas precisa perpassar todo o curso, e enfatizou a necessidade da efetivação da coordenação coletiva para garantir integração dos conteúdos. Não obstante, apontou-se a importância do reconhecimento e da participação dos sujeitos da EJA nesse processo e, a partir daí, mostrou a necessidade em trabalhar todos os componentes curriculares com esse respeito ao sujeito – nesse caso, um sujeito do campo. Houve o entendimento de que essas perspectivas são muito importantes para o curso, e devem ser garantidas no texto das ementas para que, caso se mude o professor, fique assegurada a continuidade com coerência.

Com base no Trabalho de Conclusão do Curso – TCC decidiu-se que tal trabalho será fruto das atividades desenvolvidas em todo o processo, e não um projeto à parte. Explicou-se que a ênfase do trabalho será dada pelo corpo docente durante todo o processo. Em continuidade, foi proposto como um dos componentes curriculares

o Empreendedorismo e Comunicação no Campo. Alguns docentes questionaram em qual momento seria trabalhada a Metodologia de Intervenção Comunitária. Lembrou-se, então, do eixo estruturante: Trabalho, Sustentabilidade e Transformação Social, e foi proposto que esse eixo perpassasse todos os componentes curriculares. Os professores ressaltaram a importância da resignificação da coordenação coletiva como espaço de formação. Dessa forma, todos que venham a trabalhar no curso poderão se apropriar da perspectiva traçada, tendo em vista que a elaboração do Plano de Curso foi realizada coletivamente e que essa construção foi desenhada como um curso de formação, certificado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

A discussão foi sintetizada nos seguintes termos: todas as ações do Projeto Integrador têm como foco responder às necessidades do perfil do egresso em cada saída intermediária. O TCC pode ser feito em diferentes formatos, tais como portfólio e memorial. O grupo, então, teceu considerações a respeito da importância da construção coletiva do Currículo do Curso. Assim, ficou definido que o fechamento do Plano de Curso seria conduzido pela equipe de Coordenadores Centrais da Educação Profissional, Ensino Médio e EJA da SEEDF, em parceria com a equipe gestora do CED Irmã Maria Regina e encaminhado às instâncias da SEEDF e ao Conselho de Educação do Distrito Federal para análise e aprovação.

Dessa forma, o Plano de Curso foi finalizado e submetido ao Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, sendo aprovado e homologado pelo CED Irmã Maria Regina com fulcro no art. 3º do Regimento do Conselho de Educação do Distrito Federal, aprovado pelo Decreto nº 35.316, de 10 de abril de 2014, homologado pelo parecer nº 57/2015 - CEDF, de 24 de março de 2015.

No dia 04 de agosto, às 19h30, aconteceu solenidade de abertura com a aula inaugural do Primeiro Curso Técnico em Controle Ambiental na modalidade EJA Integrada do Distrito Federal, com a presença do Secretário de Educação e demais autoridades da comunidade do Rodeador e da SEEDF. Assim, o curso foi implantado no CED Irmã Maria Regina e, desde essa implantação, uma turma já completou o primeiro semestre do curso, e nova turma já teve início no primeiro semestre de 2016.

Nesse mesmo processo de construção iniciado no CED Irmã Maria Regina, outras Unidades Escolares aderiram à proposta e novos Cursos foram elaborados. Os professores do Centro Educacional 01 do Cruzeiro da SEEDF construíram coletivamente os Planos de Curso e Currículo Integrado para o EMI – Técnico em Informática para Internet⁷, que foi aprovado e homologado⁸ no Diário Oficial do Distrito Federal. O curso foi implantado no primeiro semestre de 2016, e a aula inaugural – que aconteceu no dia 29 de fevereiro – contou com a presença do Secretário de Educação e demais autoridades da comunidade do Cruzeiro e da SEEDF. Quatro turmas foram formadas, e estão em processo de implantação.

O mesmo processo de construção coletiva foi realizado no Centro Educacional 02 do Cruzeiro da SEEDF, mediante

a Construção do Plano de Curso e Currículo Integrado para o Curso Técnico em Serviços Públicos Integrado à Educação de Jovens e Adultos. O curso foi submetido ao Conselho de Educação do Distrito Federal, sendo aprovado e aguardando a sua publicação no Diário Oficial do DF.

Considerações finais

A carência de possibilidades para atender aos anseios de ingresso no mundo do trabalho da população brasileira levou o Ministério da Educação a lançar alguns programas como políticas de governo. Frente a essa importante ação na esfera das políticas públicas para ampliar a forma de oferta na Educação Profissional, as unidades técnicas da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SUBEB/SEEDF, passaram a elaborar documentos para normatizar essas ações com o intuito de formular políticas de Estado para atender essa proeminente necessidade.

A SEEDF retoma os trabalhos da Integração da Educação Profissional com Ensino Médio e EJA após cinco anos sem novas ofertas. Para a ampliação dessa oferta foram criados alguns grupos de estudo com a participação da Diretoria de Educação Profissional – DIEP; da Diretoria de Ensino Médio – DIEM, da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA (responsáveis pela Integração Curricular, por meio de suas gerências), das Coordenações Regionais de Ensino e das Comunidades Escolares. Tais grupos propiciaram a elaboração coletiva de Planos de Cursos e Currículos Integrados para oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e à EJA, com uma visão diferenciada daquelas já realizadas.

Os pensadores da educação Freire e Papert (1996), em entrevista registrada em vídeo, teceram comentários a respeito do futuro da escola, no qual Freire refletiu sobre a necessidade de romper paradigmas para mudar a escola completamente, ao invés de acabar com a mesma. Em sua fala, afirma que a questão de promover essa mudança na escola “é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la.” (FREIRE & PAPERT, 1996). Tal afirmação confirma a importância de conduzir os professores à mudança de postura prática frente aos procedimentos pedagógicos tradicionais.

Conclui-se, ainda que parcialmente, ser preciso saber transformar potencialidades em competências e habilidades; informações e culturas em conhecimento técnico e científico.

Assim, a postura da SEEDF – tanto quanto a dos gestores da educação pública, dos corpos discentes e docentes – não deve ser de passividade diante das políticas de governo, mas de protagonismo e de compromisso em criar condições para que se, empenhem na construção de um sólido caminho para a oferta da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Tais atores devem, além de ser os organizadores, utilizar o conhecimento do processo educativo no seu progressivo aperfeiçoamento e na mudança de seus caminhos e de seus pressupostos, partindo dos indícios legais rumo à construção de políticas de Estado para a plena integração curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento base. Brasília: MEC, 2007.
- _____. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, MEC/CNE. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2012.
- ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino médio integrado. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. O Futuro da escola - Vídeo. Parte III e IV. 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BejbAwuEBGs>>. Acesso em 21 mar. 2016.
- REIS, Renato Hilário dos. A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. 1ª ed. Brasília: Autores Associados, 2011.
- SEEDF. Diretrizes Pedagógicas Professor Carlos Mota. Secretaria de Estado de Educação, Brasília-DF, 2012.
- _____. Orientações pedagógicas da integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado de Educação. Brasília - DF, 2014.
- UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo; Agenda para o futuro. - Brasília, Sesi/UNESCO, 1999.

NOTAS

- 1 Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pelo Decreto 8.268/2014 e a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.
- 2 Alterada em seus dispositivos pela Resolução nº 1/2014-CEDF, publicada no DODF nº 43, de 26 de fevereiro de 2014, p.5.
- 3 Homologado em 1º/4/2015, DODF nº 65, de 2/4/2015, p.13. Portaria nº 46 de 8/4/2015, DODF nº 70, de 10/4/2015, p. 8.
- 4 Conforme o Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004 no seu Art.6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.
- 5 “O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.” Informação do portal do Ministério da Educação-MEC. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663> Acesso em 22 mar. 2016.
- 6 Como política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, o MEC iniciou, em 2007, a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, um dos marcos do centenário da educação profissional no Brasil. O documento é elaborado de forma clara e objetiva para facilitar a consulta dos estudantes diante da quantidade de cursos ofertados. O catálogo agrupa os cursos em formato e linguagem simples, de acordo com as características científicas e tecnológicas de cada um. Para cada perfil de formação, sintonizado com o mundo do trabalho, o catálogo apresenta uma descrição do curso. As informações englobam atividades do perfil profissional, possibilidades de atuação e estrutura mínima recomendada. Informação do portal do Ministério da Educação-MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>> Acesso em 22 mar. 2016
- 7 Submetido ao Conselho de Educação do Distrito Federal Com fulcro no art. 3º do Regimento do Conselho de Educação do Distrito Federal, aprovado pelo Decreto nº 35.316, de 10 de abril de 2014, homologado pelo parecer nº 174/2015-CEDF, de 10 de novembro de 2015, do Conselho de Educação do Distrito Federal e aprovado em Sessão Plenária de igual data.
- 8 Diário Oficial do Distrito Federal - DODF. Pág. 6. Seção 01. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) de 17 de Novembro de 2015.



Secretaria de Cultura

Secretaria de Educação



GOVERNO DE BRASÍLIA