



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REGINA APARECIDA CORREIA TRINDADE

**A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EJA:
UM ESTUDO DOCUMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
NITERÓI**

**RIO DE JANEIRO
2015**

REGINA APARECIDA CORREIA TRINDADE

**A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EJA:
UM ESTUDO DOCUMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
NITERÓI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner

RIO DE JANEIRO
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REGINA APARECIDA CORREIA TRINDADE

*A organização da escolaridade em ciclos na EJA: um estudo documental da Rede
Municipal de Ensino de Niterói*

Aprovado pela Banca Examinadora:

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Rosana Fetzner
Orientadora – UNIRIO

Prof. Dr. José Clovis de Azevedo – IPA-RS
Membro Externo

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Ribeiro Andrade – UNIRIO
Membro Interno

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo – FEBF/UERJ
Suplente Externo

Prof^ª. Dr^ª. Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO
Suplente Interno

**Ao meu pai, *in memoriam*, que sempre me incentivou
e foi para mim um grande exemplo de vida.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir, apesar de todos os percalços, a finalização deste sonho, projeto, meta, enfim, desta realização pessoal e profissional!

A minha amada mãe e ao meu amado marido, por serem fundamentais em minha vida, me apoiando e incentivando, e por participarem indiretamente desta trajetória.

A minha querida orientadora Andrea Rosana Fetzner, que se tornou para mim um grande exemplo de educadora, atuante e comprometida, proporcionando-me um dos aprendizados que considero mais valiosos: o que acontece pelo exemplo. Posso dizer que, o conhecimento que aprendi ao longo destes dois anos de convívio superaram minhas expectativas e me ensinaram para além da dissertação. Ensinaram-me para a vida! Obrigada, professora!

Aos professores José Clóvis, Eliane Ribeiro e Ivanildo Amaro, que me auxiliaram no processo de construção de um olhar mais apurado sobre este estudo, fazendo-se presentes nas contribuições e posicionamentos deste processo de construção de conhecimento. Agradeço também à Prof^ª. Cláudia Fernandes, cuja contribuição se fez presente nas aulas, reflexões e escritos.

As minhas amigas especiais, Márcia Rosane e Simone Santos, pelos gestos de carinho, incentivo e apoio constante neste caminhar.

As minhas amigas, “presentes do mestrado”, Andressa Vidal e Bianca Souza, com quem pude aprender através da troca e parcerias constantes.

E as minhas chefias Mariza e Mazé que compreenderam e permitiram por muitas vezes a flexibilização do horário de trabalho, de modo que pudesse estar presente e participar efetivamente de diferentes momentos acadêmicos.

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço*

Mia Couto

“Raiz de Orvalho e Outros Poemas”

RESUMO

Esta pesquisa tem o propósito de compreender a organização da escolaridade em ciclos na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Niterói, em suas peculiaridades e especificidades. Para essa compreensão, apresento uma revisão das temáticas estudadas em pesquisas sobre EJA no período de 2009 a 2013. Os estudos encontrados apontam questões relacionadas às concepções atuais em EJA, à organização curricular, ao perfil dos estudantes que têm assumido novas configurações, e às políticas públicas indicadas nas legislações, no PNE e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Tais temáticas contribuem para o estudo sobre a organização da escolaridade em ciclos na Rede Municipal de Niterói, iniciada em 1998/99. A pesquisa, de orientação qualitativa, realizou a análise documental de 21 portarias, 1 decreto, 2 deliberações da CME e 01 Diretriz Curricular para a EJA. O estudo conclui que a EJA está incluída na proposta da escola em ciclos em Niterói, com referencial curricular específico para essa modalidade de ensino. A pesquisa também aponta limites na construção curricular proposta.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos (EJA). Ciclos. Estudo documental.

ABSTRACT

This research aims to understand the organization of schooling in cycles in Education Youth and Adult, in the Municipal Education Network of Niterói, in its peculiarities and specifics. To this understanding is carried out a review of the issues studied in research on Education about the Youth and Adult from 2009 to 2013. The studies found indicate issues related to current conceptions in adult education, the curriculum organization, the profile of the students who have on new settings, and politic public indicated in the legislation, the PNE and the CNE / CEB 11/2000. This thematic contribute to the study of the organization of schooling in cycles in the Municipal Network of Niteroi, which began in 1998/99. The research, qualitative guidance, made the documentary analysis of 21 Ordinances, 1 Decree, 2 Deliberations of CME and 01 Curricular guidelines of EJA. The study concludes that the EJA is included in the school proposal in cycles in Niteroi, with particular reference to curricular teaching mode. The survey also points out the limits proposed curriculum construction.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Cycles. Documentary study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

- Figura 1** – O castigo dos meninos: palmatória e feixe de varas (gravura de Bacheley de um desenho de Gravelot, século XVIII) 51
- Figura 2** – O Professor e seu grupo de alunos (“*La petite école*”, gravura de Milcent, de um quadro de Doublet, c. 1770) 52
- Figura 3** – Cada grupo de alunos com sua tarefa (“O mestre-escola”, de A. van Ostade, 1662) 53
- Figura 4** – Atendimento individual para o grupo que aprende a ler (“O mestre-escola”, de J. Streen, século XVII) 54
- Figura 6** – Na França, diferenças de gênero: mesas de escrever só para os meninos (gravuras de A. Bosse, século XVII) 56
- Figura 7** – Música no currículo da escola primária (“A lição de canto”, litogravura de Barry de um quadro de C. Schloesser, c.1850) 57
- Figura 8** – Disciplina de corpos e de condutas: em fila, aos pares (“Os irmãos conduzindo os alunos na escola de Saint-Nicolas-des-Champs, Paris”. Litografia de Marlet)..... 57
- Figura 9** – Niterói e sua distribuição territorial 71

Quadros

- Quadro 1** – Campanhas e políticas públicas na EJA – século XX 34
- Quadro 2** – Os ciclos gestados na alternância governamental entre PDT e PT 74
- Quadro 3** – Matriz Curricular da EJA em Niterói 91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – EJA na biblioteca eletrônica da SciELO (2009 a 2013).....	24
Tabela 2 – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd: Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT18)	25
Tabela 3 – A EJA no Domínio Público no âmbito de dissertações e teses	25
Tabela 4 – Maiores IDHM no estado do Rio de Janeiro em 2010	70
Tabela 5 – Grupos etários de Niterói.....	71
Tabela 6 – Frequência da Educação de Jovens e Adultos no Município de Niterói conforme nível de ensino e tipo de escola	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALV – Aprendizagem ao longo da vida
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAP UE – Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar
CAP-CI – Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEC – Conselho Escola-Comunidade.
CEMOA – Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem
CME – Conselho Municipal de Educação de Niterói
CNE – Conselho Nacional de Educação
COESE – Coordenação de Supervisão Educacional
EAP – Equipe de Articulação Pedagógica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FME – Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental
GTs – Grupos de Trabalho
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAEI – Núcleo Avançado de Educação Infantil
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NIA – Núcleo Integrado de Alfabetização
PME – Plano Municipal de Educação
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SEB – Secretaria de Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Tecendo os caminhos da pesquisa: abordagem teórico-metodológica	18
2 EM BUSCA DOS “CICLOS NA EJA” ENTRE OUTROS “ACHADOS” DA PESQUISA	23
2.1 Suplência, trabalho, interculturalidade e educação ao longo da vida	26
2.1.1 <i>Suplência e crítica à educação compensatória</i>	26
2.1.2 <i>Trabalho: como princípio educativo ou como fonte de empregabilidade?</i>	27
2.1.3 <i>Interculturalidade e a subjetividade na formação do sujeito da EJA</i>	30
2.1.4 <i>Aprendizagem ao longo da vida e a educação como direito na EJA</i>	32
2.2 Políticas públicas em EJA: refletindo sobre algumas abordagens	34
2.2.1 <i>A EJA na legislação nacional de educação: do ensino supletivo à modalidade de ensino e sua proposta curricular</i>	35
2.2.2 <i>A EJA nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2010/2014 a 2024 e a mobilização crescente de seus sujeitos</i>	40
2.2.3 <i>VI CONFITEA e a mobilização da sociedade civil brasileira</i>	44
2.3 Perfis dos alunos da/na EJA	45
2.3.1 <i>Conflitos geracionais e/ou intergeracionais-juvenilização</i>	46
3 A HISTORICIDADE DOS CICLOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RESGATANDO ALGUNS MARCOS	50
3.1 O surgimento da Escola Moderna: heranças e (con)tradições	50
3.2 Fundamentos, pressupostos e bases para uma organização escolar em ciclos: considerações iniciais	60
3.2.1 <i>Ciclos e ciclos de escolaridade</i>	61
3.3 Trajetórias dos ciclos e seus pressupostos na educação brasileira	64
4 CICLOS NA EJA E SUA TRAJETÓRIA NA REDE DE NITERÓI: REORGANIZANDO A ESCOLARIDADE	70
4.1 Município de Niterói: uma breve apresentação	70
4.2 As políticas públicas nos ciclos e seus processos de (re)implementações: o que revelam suas trajetórias?	73
4.3 A EJA e a (re)implementação dos ciclos na rede: entrelaçando alguns sentidos	76
4.4 Trajetória documental da rede em sua organização da escolaridade: o que revelam seus documentos?	77
4.4.1 <i>O processo constitutivo da avaliação em busca de uma nova perspectiva: elemento central na construção de uma escola em ciclos</i>	78

<i>4.4.2 O currículo e os eixos temáticos em uma perspectiva multicultural: contradições e avanços</i>	88
<i>4.4.3 O ciclo e uma nova configuração da organização da escolaridade: o que mudou com a inserção de novas perspectivas e nomenclaturas?</i>	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EM CICLOS PARA A EJA	107
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

O interesse de pesquisa acerca dos ciclos se deu por vários elementos, imbricados em minha própria experiência enquanto aluna de escola pública no ensino regular e, posteriormente, como educadora também da rede pública de ensino. Reprovada dois anos consecutivos, na 4ª e 5ª séries do ensino fundamental, minha trajetória pessoal e discente foi profundamente marcada por essas reprovações. Ambas as reprovações aconteceram por faltar apenas três décimos para que eu completasse a média final na disciplina de matemática nas duas séries citadas. Na ocasião em que os fatos ocorreram, as escolas estavam organizadas em regimes seriados e se o aluno ficasse reprovado em uma disciplina apenas, precisaria repetir todas as demais disciplinas no ano seguinte, e foi o que aconteceu comigo. Lembro-me do constrangimento vivenciado pela surpresa que causei nos professores das demais disciplinas ao me verem sentada na turma da mesma série no ano seguinte. Marcas maiores ainda ficaram em minha estima perante os colegas e, em especial, diante da minha família, afinal, ficar reprovada, “perder o ano”, era sinônimo de fracasso.

Estudei toda a minha vida em escolas públicas; minha formação do antigo 2º grau – hoje ensino médio – foi em formação de professores. Assim que me formei, pude dar início à prática pedagógica em uma escola privada e, seis meses depois, ingressei na Rede Pública Municipal de Nova Iguaçu como professora das séries iniciais do ensino fundamental. Em 1999, o referido município estava iniciando a implementação da organização escolar em ciclos parcialmente, considerados ciclos de alfabetização.

Retornar à escola como docente das séries iniciais foi um convite para revisitar minhas lembranças e experiências enquanto aluna, sobretudo alimentando o desejo de não repetir as vivências que deixaram marcas profundas em minha formação. Logo que comecei a atuar como docente, ingressei no curso de pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF) que, concomitantemente à minha atuação, ofereceu-me significativos aportes teóricos para que eu pudesse buscar refletir sobre minha prática. E uma dessas reflexões se dava acerca da questão entre a seriação e os ciclos, que seria intensificada em minha futura atuação como pedagoga na Rede Municipal de Niterói, na qual ingressei em 2007, trabalhando na educação de jovens, adultos e idosos¹, no cargo de orientadora educacional. Até então, uma experiência jamais vivenciada, e tal quais as outras, foi peculiar, marcante, instigante tanto

¹ A EJA passou a ser tratada nos documentos oficiais como EJAI o que significa: Educação de Jovens Adultos e Idosos, mas aqui neste estudo, será mencionada como EJA salvo ocasiões em que se esteja citando ou abordando um trecho específico

por se tratar de uma realidade tão diversa, desafiadora e ampliada no escopo da atividade pedagógica (do 1º ao 9º ano de escolaridade), quanto no sentido de lidar com alunos mais velhos, repletos de vivências, memórias e experiências. Outro aspecto igualmente instigante da experiência foi a participação na construção coletiva de uma proposta educativa para esta realidade.

Por uma questão de demanda, em virtude da defasagem de supervisores na unidade escolar no turno da noite, acabei assumindo a função de pedagoga² e, por isso, acompanhei mais de perto os processos pedagógicos, instituindo discussões curriculares e avaliativas no universo do 1º ao 9º ano de escolaridade na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) na E. M. Dr. Alberto Francisco Torres, que atende em grande parte alunos moradores do Morro do Estado, localizado no centro da cidade de Niterói.

Diversas foram as questões discutidas pelos educadores envolvidos no processo de formação desses alunos, que aconteciam em nossas reuniões semanais de planejamento, nos conselhos de avaliação e planejamento do ciclo e da unidade escolar. Muitos dos apontamentos eram feitos com relação ao desafio constante de estabelecer uma escuta atenta à questão da riqueza das memórias, ao significado da escola dentro das expectativas trazidas por aqueles que tiveram a escolarização negada ou interrompida, memórias reveladas em um cotidiano escolar de heterogeneidades de experiências e idades, peculiaridade presente e enriquecedora da EJA.

Muitos apontamentos surgiram nessa experiência prática e alguns deles me faziam refletir sobre a questão da base curricular oferecida ou negada a este aluno, da organização e implementação do ciclo no cotidiano escolar para aqueles que, por meio de seus anseios, revelavam uma representação simbólica presente em seus imaginários, manifestadas muitas vezes a partir de uma ideia compensatória de ensino destinada a uma (entre outras) atividade fim: apenas a imersão no mercado de trabalho.

O ciclo, conforme veremos a seguir, surgiu representando outra forma de entendimento das relações educativas na construção do conhecimento que antes, no sistema tradicional seriado, percebia o aluno que não respondesse às “avaliações impostas” adequadamente, demonstrando “domínio” de um conteúdo específico, como inapto e, por essa razão, era condenado à reprovação. Hoje, com outros aportes teóricos e práticos, é possível constatar que tal lógica, embora ainda muito presente na prática de muitos espaços escolares,

² Ingressei na Rede Municipal de Niterói como orientadora educacional em 2007, mas logo em seguida ao meu ingresso se deu um novo concurso para a rede (2008), cujas carreiras de orientador e supervisor foram substituídas pelo cargo de pedagogo, que agregava em suas atribuições as funções de orientação e supervisão.

ignora o conhecimento que o aluno traz, da experiência, e ignora ainda que o conhecimento não é linear, hierarquizado, que acontece muitas vezes de forma circular, avançando estágios definidos pela hierarquização e linearização de conteúdos.

O desafio em instituir uma prática ciclada nas escolas que atendem alunos da modalidade da EJA é algo peculiar, assim como a própria modalidade, que vem lutando ao longo dos anos para ganhar legitimidade e identidade própria, sendo compreendida em seu próprio espaço plural e diverso de formação e não como algo que deve estar à sombra do ensino fundamental regular.

Penso que a atuação como pedagoga na EJA foi instigadora para motivar em mim uma vontade de realizar um estudo mais aprimorado, em função de muitos fatores relacionados à minha experiência cotidiana no universo do magistério, sobretudo na modalidade dos jovens, adultos e também dos idosos, bem como a minha própria experiência enquanto aluna da escola seriada.

A Rede Municipal de Niterói, na figura institucional da Fundação Municipal de Educação (FME), vem repensando ao longo dos últimos 16 anos, formulando e normatizando, a questão do ciclo, também presente no ensino da EJA, buscando para este uma elaboração própria, pensada a partir de seus sujeitos e de sua construção nas multiplicidades de realidades da rede.

Avaliar esse processo de construção para uma modalidade específica, neste caso a EJA, compreendendo o que os documentos oficiais revelam, é uma das proposições deste estudo, que será mais bem detalhada a seguir.

Sendo assim, a proposta do tema de pesquisa baseia-se na busca da compreensão dos ciclos, este imerso em uma organização curricular e na educação de jovens adultos e idosos na rede de Niterói, pretendendo contribuir com a análise espacial e temporal, entrelaçada, engendrada no processo histórico que vivemos, onde estão em jogo embates políticos, econômicos e sociais de um modelo educacional instituído, tradicionalmente naturalizado no senso comum, e de um modelo educacional a ser tecido, construído, buscando propor um exercício crítico de (re)pensar a educação, seu papel social na construção de uma nova sociedade, mais humana, solidária e justa.

Nesse sentido, algumas questões problematizadoras orientam esta pesquisa, a saber: o que a análise da trajetória documental revela sobre a organização da escolaridade em ciclos para a EJA? É possível problematizar as políticas públicas e os processos de construção curricular e avaliativa para essa modalidade? O que dizem as vozes dos sujeitos da EJA

presentes na produção acadêmica? É possível estabelecer um diálogo entre a produção do campo e a trajetória da EJA em Niterói?

Partimos do pressuposto de que o conhecimento é algo que é construído, assim como a história, por seus sujeitos. Analisar por meio de algumas escolhas teóricas é optar por caminhos específicos, revelando sob que perspectiva se pretende observar determinada questão. Como consequência, considera-se que o tema da pesquisa também é um tema histórico em sua construção, pois, elaborado pelas condições percebidas pelo olhar do pesquisador em um determinado recorte temporal/espacial dialoga com as questões que se fazem problematizadoras na atualidade.

A EJA é dirigida a um perfil de alunos peculiar, com sujeitos variados em suas idades e vivências, mas também como sujeitos excluídos do sistema escolar, seja pelo abandono, pelo fracasso, ou pela interrupção ou negação desse ensino no tempo de escolarização esperado. De toda forma, quando pensamos nessas características estamos dialogando com alguns elementos que se fazem macro, gerais e por vezes totalizantes, em um sistema social pautado no capitalismo como eixo da produção da existência humana, excludente e exploratório, seja da força humana de trabalho, ou pela espoliação dos recursos naturais, dentre tantas outras formas. De maneira mais específica, mais aproximada, mais micro, é possível perceber na trajetória do campo da EJA, como este espaço ainda se constitui como um espaço de lutas por direitos tantas vezes negados e marginalizados pelas políticas públicas.

O currículo – elemento central na análise de propostas formativas – revela em sua constituição diferentes tipos de concepções sobre educação e sujeito. Sendo assim, a forma como a instituição, ou a rede de ensino busca trabalhar na construção deste currículo, sobretudo quando ele é parte de um sistema em ciclos, é uma escolha que pode representar um processo de resistência e transformação como alternativa ao ensino tradicionalmente dicotômico, reprodutivista e tradicional.

1.1 Tecendo os caminhos da pesquisa: abordagem teórico-metodológica

*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se
ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino, sino estelas en la mar.
(MACHADO, 2001, s/pág.).*

Este trecho do poeta espanhol Antônio de Machado me inspira a refletir sobre as questões e abordagens teórico-metodológicas que escolhi. Entendo que a escolha dos caminhos teórico-metodológicos são também escolhas subjetivas de identidade, de reconhecimento e pertencimento, que revelam abordagens e perspectivas da pesquisa.

É por meio desta consciência de incompletude (FREIRE, 1996) que construo este caminho, que está direcionado pelas questões e escolhas subjetivas que trago na memória e que se constituem como elementos formadores de minha história. No entanto, não é tarefa fácil ou simples fazer esta ponte, dialogar com os conhecimentos adquiridos em minha trajetória, com os novos conhecimentos e com o problema de pesquisa que proponho investigar.

De acordo com Minayo (2013), é preciso superar a dicotomia entre as questões de natureza epistemológica, os instrumentos operacionais e técnicos e a marca pessoal e subjetiva do pesquisador, ao que ela chama de “criatividade do pesquisador” (p. 44). Tais elementos estão imbricados e devem ser vistos em sua inter-relação. Dessa forma, Minayo (2013, p. 54) afirma que “o método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador.”

Santos (2008) entende que, na atualidade, na construção do paradigma emergente sobre as ciências, o papel do pesquisador dentro de uma dimensão total e local deve superar a especialização que fragmenta a construção desse conhecimento, compreendendo que:

[...] todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. (p. 85).

Para Santos (2008, p. 85), as trajetórias de vida, nos âmbitos pessoais e coletivos repleto de valores, crenças são “[...] a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”. Dessa

forma, a escolha do método também revela sob que perspectiva o trabalho se dará e, ainda, sob qual perspectiva se identifica o investigador. Desta forma, delimitamos o trabalho a partir da perspectiva metodológica qualitativa, envolvendo análises e estudos documentais e bibliográficos (MINAYO, 2013).

A pesquisa documental qualitativa visa compreender a proposta de organização da EJA em ciclos por meio de registros oficiais da rede de Niterói no que tange a implementação dos ciclos na EJA. Nesse sentido, de acordo com Flick (2009, p. 232) entende o documento não somente como “uma simples representação dos fatos ou da realidade”, mas como “meios de comunicação” que revelam objetivos e proposições específicas, contextualizadas em determinado tempo histórico.

Neste percurso, percebi que os representantes gestores da FME/SME da rede de Niterói, ao instituírem uma série de documentos oficiais, que buscam legislar e normatizar a organização do ciclo em toda sua rede municipal de ensino a partir de 1998, o fazem com uma intenção específica, que de forma ampliada pode ser entendida como medidas que sustentarão a adoção de uma escolaridade em ciclos para toda a rede.

A definição de documento, na atualidade, não se restringe apenas aos documentos textuais ou escritos, como ocorreu em sua origem na análise historiográfica da constituição das ciências sociais, frutos do processo de modernidade científica. Sua compreensão, enquanto forma de registro e vestígio, foi ampliada para diferentes tipos de manifestações, onde se privilegia:

[...] uma abordagem mais globalizante [...]. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte” [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELLARD, 2010, p. 296).

Embora haja essa possibilidade ampliada do uso do documento como fonte em suas diversas formas de manifestações, este trabalho buscará dialogar especificamente com os documentos caracterizados como textuais oficiais, públicos, abertos, cuja publicação fica a cargo da FME/SME, perpassando diferentes gestões alternadas do PT e PDT desde a década de 1990 até a atualidade. Compreender e problematizar como uma política pública municipal revela a inserção dos alunos de EJA no projeto de organização da escolaridade em ciclos, por meio de seus documentos, é uma das intenções deste trabalho, que dialogará com os desafios enfrentados por esta modalidade de ensino em sua constituição como direito revelados na revisão de trabalhos acadêmicos nos âmbitos da *Scientific Electronic Library Online*

(SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2009-2013).

Considero relevante o trabalho com documentos por compreendê-los potencialmente capazes de favorecer: “[...] o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos, que abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns pressupostos iniciais.” (CELLARD, 2010, p. 298).

Compreendo que um estudo sobre os documentos normativos instituídos pelas gestões governamentais a partir da década de 90, que pensaram toda a rede municipal de ensino fundamental, incluindo a EJA neste projeto, como um estudo de relevância no sentido de nos auxiliar a pensar os caminhos educacionais que buscaram e ainda buscam propor outras formas de flexibilização dos tempos e espaços escolares para os alunos da EJA, historicamente marginalizados das políticas públicas, entre elas da própria implementação dos ciclos, considerando que muitos municípios que aderem à organização da escolaridade em ciclos, embora ofereçam EJA em suas redes, destinam essa implementação apenas ao ensino fundamental regular.

Dessa forma, a crítica realizada sobre o documento deverá considerar que é:

[...] impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. (CELLARD, 2010, p. 299).

Em busca deste desenvolvimento crítico, a análise documental será organizada por meio de temas de relevância no que tange à compreensão da organização escolar a revisão de estudos no campo da EJA, a qual nos ajudará a elaborar as perguntas a serem respondidas no estudo documental (o capítulo quatro destinado ao estudo documental buscará dialogar com as temáticas apresentadas no segundo capítulo). Os documentos pesquisados são públicos e abertos e parte significativa das portarias encontra-se disponível no *site* da FME³.

É preciso destacar ainda que o conhecimento teórico, conforme apontado por Minayo (2013), é uma construção histórica e cultural e, embora possa representar um discurso científico em dado momento, não está isento de ser questionado. Hoje, defendo a concepção teórica que fundamenta os pressupostos de uma organização da escolaridade em ciclos, e

³ Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

estudar mais a fundo como se dá esta organização na EJA, pela via documental, é um dos objetivos deste trabalho.

Como já mencionei, nem todos os municípios que optam ou optaram pela implementação da organização da escolaridade em ciclos o fazem incluindo a EJA. Dessa forma, estudar os ciclos na EJA foi uma escolha motivada pelo desejo de compreender como esta forma de organização escolar (ciclos) se constitui no espaço diverso e historicamente subjugado e secundário ao ensino regular (EJA). Para isso, se faz necessário entender o que os documentos oficiais da rede de Niterói revelam sobre a EJA organizada em ciclos. Quais são os desafios que as trajetórias mais recentes indicam no campo da EJA, reveladas nos âmbitos acadêmicos? Como se apresentam os critérios de enturmação para os alunos da EJA no ciclo, considerando que um dos pressupostos do ciclo de formação é a enturmação por idade? É possível identificar uma tipologia de ciclo na organização do ensino da EJA na rede de Niterói? Estas são algumas questões que se fazem problematizadoras da pesquisa em andamento, que dialogam com a concepção de escola que queremos transformada e mais humanizadora. Para buscar respondê-las é preciso estabelecer um caminho de pesquisa. Para tanto, os objetivos desta pesquisa são:

Geral:

- ✓ Compreender, por meio da análise documental da rede de Niterói, como as políticas públicas encaminham a organização da escolaridade em ciclos para a EJA com ênfase no currículo e na avaliação.

Específicos:

- ✓ Identificar na produção acadêmica (2009-2013) temáticas que possam contribuir com o entendimento da EJA organizada em ciclos em Niterói;
- ✓ Realizar um estudo documental e retrospectivo da experiência da FME/Niterói com ciclos na EJA;
- ✓ Localizar e/ou perceber os critérios de enturmação da EJA em ciclos na rede de Niterói e em que aspectos se diferem da modalidade de ciclos do ensino regular.

Espero que as questões suscitadas representem elementos relevantes na reflexão da educação de jovens e adultos, composta por uma diversidade de sujeitos, histórias, memórias e interações, compreendidas em seu tempo histórico, com as questões e as problematizações possíveis, materializadas em realidades plurais.

Dessa forma, este estudo apresentará a seguir, um diálogo construído, em primeiro momento com artigos, trabalhos, pesquisas realizadas no período de 2009 a 2013, buscando

revelar um panorama do que tem sido discutido no campo da EJA mais recentemente. Por meio desta pesquisa de revisão bibliográfica foi possível perceber a ausência de estudos associados à temática “ciclos na EJA” e notar que essa construção seria um grande desafio. Nesse primeiro momento da pesquisa, apresentada mais detalhadamente no capítulo 2, trazemos um panorama de temas/questões que se apresentam na produção acadêmica do campo educacional da EJA. Os temas apresentados abordam a questão da temática curricular, discutindo a suplência, a questão do trabalho, da interculturalidade e da educação ao longo da vida, das políticas públicas e, por último, dos perfis dos estudantes de EJA e suas constituições etárias e conflitos (inter)geracionais.

No capítulo 3 dialogaremos com a historicidade dos ciclos na educação brasileira, buscando compreender os elementos que compõem a sua trajetória, que não é defendida aqui como linear ou sequencial, mas como uma construção múltipla e plural, pois em diferentes tempos e lugares estabelecem relações e discussões próprias com o papel da escola, revelando uma reconstrução em movimento das bases curriculares, avaliativas, metodológicas, pedagógicas, entre outros elementos.

No capítulo 4 apresentamos a análise específica da rede de Niterói, com ênfase na discussão da implementação dos ciclos, por meio do estudo documental, que tem como ponto de partida o final da década de 1990, considerando a abertura no cenário educacional brasileiro para a redemocratização do ensino. Partindo da problemática dos altos índices de reprovação e evasão a rede de Niterói (SOUZA, 2012), de 1998 para 1999 teve início uma série de normativas que tornarão a rede organizada em ciclos, incluindo a EJA nesta implementação. Tal decisão será aprofundada no capítulo que analisa os documentos, buscando refletir sobre algumas temáticas que foram suscitadas no estudo documental, tais como avaliação, conselhos de classes, currículo, organização da escolaridade em ciclos, políticas públicas municipais, de modo que a apresentação das temáticas tratadas no segundo capítulo possa contribuir para um olhar mais direcionado a um determinado contexto/espaço/tempo.

2 EM BUSCA DOS “CICLOS NA EJA” ENTRE OUTROS “ACHADOS” DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o resultado de uma revisão bibliográfica das publicações sobre EJA no período de 2009 a 2013, com foco nos assuntos relacionados ao cotidiano institucionalizado dessa modalidade de ensino, isto é, nos temas que estão associados à constituição da EJA como uma modalidade do ensino fundamental, envolvendo perspectivas curriculares, políticas públicas e discussões sobre perfil dos estudantes que compõem a EJA. Dessa forma, apresento temas que ajudarão a compreender o cenário atual da EJA e as questões que se colocam na sua constituição enquanto modalidade da educação brasileira, as quais auxiliarão como pano de fundo na compreensão do processo de contextualização das políticas públicas de EJA em Niterói.

Ressalto, ainda, que a intenção inicial desta revisão era encontrar trabalhos, estudos e artigos que tratassem do tema desta pesquisa, isto é, “do ciclo na EJA”, mas embora essa forma de organização da escolaridade (ciclos) possa ser encontrada na EJA em alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro – há experiências em Belford Roxo, Resende, Petrópolis e em Niterói –, não consegui encontrar pesquisas que abordaram especificamente esse tema nos artigos científicos disponíveis no portal da SciELO, nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e também nas dissertações e teses no portal da Capes/Domínio Público).

Saliento, entretanto, a existência de outras formas de organização da escolaridade na EJA, incluídas em uma perspectiva educativa que se quer mais humanizada, e que, embora não sejam classificadas como cicladas, poderiam ser consideradas relevantes também no sentido de repensar a partir de outras bases a organização da escolaridade na EJA.

Diante da ausência da temática “ciclos na EJA” optei por filtrar os trabalhos que tratassem da educação de jovens e adultos e/ou EJA no período de 2009-2013 e dentro deste resultado selecionar aqueles que suscitassem questões e/ou temas relevantes para discussão sobre EJA na perspectiva das experiências voltadas para esta modalidade no ensino fundamental. Excluí desta seleção os trabalhos que tratavam de assuntos fora dos espaços escolares, tais como projetos e programas profissionalizantes, estudos específicos sobre espiritualidade, educação no campo, educação popular, entre outros.

A seguir, algumas tabelas que resumem e apresentam o resultado dessa busca.

Revistas por ano de publicação					
2009	2010	2011	2012	2013	Total
Rev. Bras. Educ. (3)	Educ. Soc. (2)	Educ. Soc. (2)	Educ. Soc. (1)	Educ. Soc. (2)	10
Ciênc. educ. (Bauru) (1)	Rev. Bras. Educ. (1)	Rev. Bras. Educ. (1)	Educ. rev.(2)	Rev.Bras. Educ. (2)	07
	Ciênc. educ. (Bauru) (1)	Ciênc. educ. (Bauru) (1)	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. (1)	Ciênc. educ. (Bauru) (1)	04
	Educ. rev.(2)	Educ. rev.(2)	Educ. Pesqui. (1)	Educ. rev.(1)	06
	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. (1)	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. (1)	Bolema (1)	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. (1)	04
	Educ. Pesqui. (1)			Educ. Pesqui. (1)	02
	Rev. Bras. Ensino Fís. (1)			Bolema (2)	03
				Cad. Pesqui (1)	01
				Rev. bras. educ. espec. (2)	02
				Cad. CEDES (1)	01
				Rev. bras. estud. Pedagógicos. (1)	01
				Educ. Real. (3)	03
Total de publicações: 44					
Total de trabalhos selecionados: 22					

Tabela 1⁴ – EJA na biblioteca eletrônica da SciELO (2009 a 2013)

Fonte: Elaboração própria.

⁴ Na pesquisa, foram encontrados 39 resultados para o filtro “Educação de Jovens e Adultos” e 20 resultados para o filtro “EJA”. Foram contabilizados apenas os trabalhos que não se repetem nos dois filtros. Destes 20 resultados, apenas 5 não se repetiam. Dessa forma, para não haver duplicidade de informações, foram contabilizados apenas esses 5 resultados.

Ano – nº	Trabalhos apresentados: GT 18	Tema do Encontro/ Local	Quantitativo de trabalhos selecionados
2009 – 32 ^a	15	Sociedade, cultura e educação: novas regulações? – Caxambu-MG	07
2010 – 33 ^a	13	Educação no Brasil: o balanço de uma década – Caxambu-MG	03
2011 – 34 ^a	15	Educação e justiça social Natal-RN	07
2012 – 35 ^a	16	Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI Porto de Galinhas-PE	11
2013 – 36 ^a	12	Sistema Nacional de Educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais Goiânia-GO	06
TOTAIS: 71			34

Tabela 2 – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd: Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT18)

Fonte: Elaboração própria.

Ano	Dissertações Mestrado	Dissertações Selecionadas	Teses Doutorado	Teses Selecionadas
2009	31	06	01	01
2010	21	02	03	02
2011	0	0	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	0
TOTAIS:	52	08	04	03

Tabela 3 – A EJA no Domínio Público no âmbito de dissertações e teses

Fonte: Elaboração própria.

* Filtros utilizados para pesquisa:

SciELO: “Educação de Jovens e Adultos” e “EJA”;

ANPEd: GT18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”;

Capes: “Educação de Jovens e Adultos” e “EJA”.

Ao todo, foram 171 trabalhos encontrados, sendo 67 selecionados e 20 citados neste estudo. A seleção buscou trabalhos que abordassem a EJA nos espaços escolares⁵,

⁵ Nessa apresentação dos textos pesquisados, escolhi citar apenas alguns autores que sintetizaram de forma mais completa em seus trabalhos as discussões sobre as temáticas suscitadas.

apresentando diferentes concepções da educação de jovens e adultos, políticas públicas em EJA e perfil dos alunos na/da EJA.

2.1 Suplência, trabalho, interculturalidade e educação ao longo da vida

A análise de um currículo permite compreendermos o tipo de sociedade e que modelo(s) de homem(ns) se espera formar. Por isso, entendo o currículo como um território de disputa e de tensões.

Os currículos da Educação de Jovens e Adultos podem ajudar a identificar como esses sujeitos são vistos nesta modalidade de ensino. Sendo assim, destaco aqui algumas perspectivas que embasam propostas e diretrizes curriculares em diferentes concepções educacionais e épocas, as quais se reportam à: 1) ideia de suplência, mais comumente difundida como ensino supletivo; 2) proposta de educação tendo centralidade no trabalho; 3) percepção de um currículo intercultural na formação dos alunos da EJA; e 4) aprendizagem ao longo da vida. Tais perspectivas curriculares fazem parte de diferentes movimentos históricos e podem coexistir dentro de diferentes realidades, conforme busco esclarecer a seguir.

2.1.1 Suplência e crítica à educação compensatória

A ideia de suplência está associada à percepção, atualmente criticada, de déficit, de entender a EJA como espaço de compensação, de ausências e faltas, de uma necessidade de aumentar o nível de escolaridade atrelado às exigências e demandas do mercado de trabalho, respaldada pela lei 5.692/1971. A defesa de um currículo voltado para o que “falta” ao jovem e adulto, de modo que possa ser inserido à sociedade produtiva e capitalista, ainda perpassa muitos cotidianos escolares e concepções de educação. Essa lógica, que se fundamenta na suplência, no ensino supletivo, no foco das ausências de conhecimento tem sido questionada por outras concepções que entendem o aluno jovem e adulto como um ser repleto de conhecimentos e experiências, vivências e saberes, e que desafiam as instituições escolares a dialogarem com esses saberes.

Este tipo de perspectiva de educação pela falta, desconsiderando as experiências que o sujeito traz, dialoga com a definição de educação bancária, definida e criticada por Paulo

Freire (2005). Para o autor, esse tipo de perspectiva compreende o educando como ser passivo sem conhecimentos prévios, que deve apenas receber os conteúdos transmitidos pelo professor. Freire (2005) explica que essa é uma educação distorcida que não busca mudanças, pois dessa forma se mantém o *status quo* presente na sociedade atual: “esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade que satisfaz aos interesses dos opressores.” (p. 34).

2.1.2 Trabalho: como princípio educativo ou como fonte de empregabilidade?

Ciavatta e Rummert (2010) trazem reflexões pautadas em pesquisas que refletem a construção de propostas curriculares para a educação de jovens de adultos, compreendidos em uma análise marxista na qual os alunos são considerados, sobretudo, trabalhadores e pertencentes a uma determinada classe social. O conceito de trabalho em sua concepção marxista, ontológica e unitária perpassa e fundamenta toda a análise. Com relação à base curricular sistematizada nas instituições de EJA, as referidas autoras afirmam que:

Nossa escola organiza-se, em todos os níveis, pela lógica fordista. Como tal, está estruturada para ensinar a muitos alunos – como se eles fossem apenas um – os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual. Construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com os parâmetros impostos pelas forças dominantes, é uma tarefa que se impõe quando nos voltamos para a educação de jovens e adultos, a qual não pode ignorar as experiências que esses trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo. (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466).

A questão de considerar as experiências e vivências dos alunos da EJA está presente em diversas produções. Maria Ciavatta e Sonia Maria Rummert (2010) chamam a atenção para o cuidado necessário para não encerrar ou aprisionar essas experiências em uma visão romântica, cujas vivências deixem de ser compreendidas em sua relação mais global e coletiva, engendradas em um sistema que produz desigualdades e explorações de mão de obra e alienação da força de trabalho.

As produções centradas na perspectiva do trabalho (RUMMERT; ALVES, 2010; CIAVATTA; RUMMERT, 2010; VENTURA, 2011; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013), como elemento central da matriz curricular de alunos trabalhadores apresentam o entendimento de que a compreensão da educação de jovens e adultos em seus pressupostos curriculares precisa se fazer de forma contextualizada e relacionada com as

circunstâncias históricas dadas e suas correlações de forças que se apresentam em um processo latente e permanente de tensões e assimetrias de poder. Os autores citados consideram ainda que, a elaboração curricular não pode ser definida sem a participação de seus sujeitos envolvidos, do mesmo modo que afirmam não haver neutralidade na elaboração do currículo e que este deve buscar superar o distanciamento entre o conhecimento intelectual e manual.

Dessa forma, a elaboração do currículo precisa estar atenta à centralidade do processo histórico, interligando dialogicamente suas faces macro e micro. A totalidade em sua representação estrutural deve ser percebida em suas particularidades, manifestadas em um território micro e entendido quando associado a uma perspectiva macro.

Para Paulo Freire (2005), a educação é um ato político, problematizada e construída por aqueles que estão no mundo, compreendendo-o em suas contradições, opressões e em suas situações desafiadoras. Dessa forma, para o autor, a educação não deve refletir uma determinada visão de mundo apenas, imposta ou construída pelo educador, mas sim representar uma construção coletiva, pautada na materialidade, no contexto real e significativo de um determinado grupo, revelando assim, a sua situação no mundo, sua forma de entendê-lo, gerando a tomada de consciência dos sujeitos sociais engendrados no tempo-espaço.

De acordo com Paulo Freire (2005), essa possibilidade de construção coletiva só poderia acontecer por meio do diálogo, que deve ser entendido como um fenômeno humano, representando ainda um encontro respeitoso e solidário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado. Em suas palavras: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (p. 90).

Nessa abordagem, o trabalho tem centralidade no currículo dos alunos da EJA – alunos trabalhadores –, considerado como uma atividade ontológica. É por meio do trabalho que o homem transforma-se e transforma o mundo que o cerca, por meio de uma atividade pensante, intencional, ontológica, criativa, e este trabalho é central à conscientização e formação dos alunos da EJA, em sua dimensão de alunos trabalhadores.

Considerando o trabalho como uma ação histórica, Saviani (2007) afirma que vivemos um dilema, pois ao mesmo tempo em que o homem não vive sem trabalhar (aqui considerado como uma ação humana, necessária para transformar-se a si e a natureza neste processo), com o surgimento histórico da apropriação dos meios de produção e da força de trabalho explorada, passaram a existir homens que vivem sem trabalhar, se apropriando do trabalho alheio. Dessa forma, historicamente passa a haver uma separação entre o trabalho e a educação, na medida em que surgem classes sociais diferenciadas, que resulta na separação

entre “instrução e trabalho” (p. 157) para a manutenção do *status quo* do modo de produção capitalista. O autor defende a necessidade de um reestabelecimento entre o trabalho e a educação, como forma de articulação da prática com o conhecimento científico, compreendendo, nesse contexto, a relevância da politecnia.

De acordo com Kuenzer (2007), a educação e trabalho, sob as mesmas características mencionadas por Saviani, foram historicamente separados, e a educação dicotomizada, de acordo com a classe e posição social. Para a autora, historicamente há um estreitamento muito grande entre os processos educativos e os processos empresariais, aproximando em diferentes momentos a escola da empresa, e influenciando o papel da escola na formação do aluno de acordo com diferentes regimes de acumulação. Os regimes taylorista/fordista, de natureza rígida dão lugar ao regime de acumulação flexível, respondendo a uma demanda mais flexibilizada de formação e de mão de obra apenas para o mercado de trabalho.

A partir do cenário apresentado, busco compreender a formação deste aluno de EJA que muitas vezes já vivenciou alguma experiência de trabalho e busca a escola na esperança de melhorar de vida, de “ascender” socialmente por meio do conhecimento que espera ver refletido em sua formação.

Costa (2009) indica que muitas vezes, no cotidiano escolar, a aprendizagem dos alunos fica comprometida em virtude de longas horas de trabalho (formal ou informal). Com algumas entrevistas com docentes e alunos, a autora mostra o desafio real em se construir as bases críticas de uma formação educativa, superando a visão do trabalho como formação para mão de obra, para a empregabilidade apenas.

Existem várias correntes teóricas, filosóficas e educativas que trazem grandes questionamentos sobre o trabalho por meio de um viés crítico. Essas análises permitem, para alguns, não apenas criticar a forma como o trabalho tem determinado a existência de grande parte da camada mais popular da população, mas propor outra concepção de trabalho como princípio educativo. Para Marx (1988), conforme já dito, o trabalho é uma ação essencialmente humana, que difere os homens dos demais animais e que lhe permite, motivado por uma ação pensada, projetada e planejada previamente, transformar conscientemente a natureza à sua volta e, nesse processo, transformar a si mesmo. Compreendendo essa conceituação de Marx, não é possível entender o trabalho apenas como uma ação mecanizada e parcial, cujo sujeito não se percebe nele. O trabalho está em todas as tarefas humanas e não somente naquela que é feita para fins remunerativos. Dessa forma, considerá-lo como ação humanizadora do homem, isto é, como um princípio educativo,

requer lidar com outra lógica, que não a do trabalho voltada para o mercado capitalista, apenas direcionado à formação de mão de obra.

O trabalho como princípio educativo também é plural em sua natureza, uma vez que sua concepção está relacionada com os processos de existência do sujeito do conhecimento de uma forma ampla, e não com saberes previamente determinados pela instituição escolar que devem ser “transmitidos” para que o indivíduo apenas possa se inserir no mercado, pressupondo que o indivíduo jovem e adulto é destituído de saberes relevantes e acumulados ao longo de sua existência.

A questão da formação para o trabalho, sobretudo no que tange à educação de jovens e adultos, ao longo da história do Brasil, conforme apontado pela Ventura (2011), deve ser entendida dentro de um contexto social e econômico e temporal, pois em diferentes momentos essa camada da população, por vezes analfabeta, foi considerada essencial para o voto, para a mão de obra barata, para os processos de industrialização e as lógicas desenvolvimentistas em curso.

Atualmente, algumas legislações que tratam da educação profissional e tecnológica⁶ vêm buscando conceituar essa noção de trabalho como ampla e politécnica, na qual o trabalhador deva dominar, no sentido de conhecer todas as etapas da produção.

2.1.3 Interculturalidade e a subjetividade na formação do sujeito da EJA

Outra perspectiva de abordagem curricular difundida é a intercultural, que realiza também uma crítica à sociedade capitalista, tal qual a abordagem anterior. No entanto, sua perspectiva compreende a educação, neste caso a educação de jovens e adultos, como um processo de produção de subjetividades, em que o discurso curricular deve ser entendido como uma produção de poder que envolve procedimentos de “controle, seleção, organização e redistribuição.” (CARVALHO, 2012, p. 49).

O discurso da interculturalidade, apresentado no campo da educação de jovens e adultos, se constrói por meio da perspectiva de produções de subjetividades coletivas e/ou multiculturais, multidimensionais, de classe, raça, gênero, etnia, geração, entre outras, problematizando experiências dominantes de currículos monoculturais, homogeneizantes. Revela-se como um espaço de construção curricular hibridizado, não devendo ser

⁶ Entre essas legislações está o parecer CEB nº 11/2000 estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”.

compreendido como fixo nem estável, e sim como reflexo de relações móveis e fluidas, que estão a todo instante imbricadas pelas relações de poder que se (re)constroem.

São focos de relevância na análise intercultural: a linguagem como sistema de significação, o poder inerente a essas relações de dominação e/ou resistência, o reconhecimento do saber como uma relação de força na produção cultural que, a partir do enfoque no discurso pedagógico, buscará perceber como tais relações são estabelecidas e permeadas por essas intermediações de força, de poder, de sentidos e de produções de subjetividades de seus sujeitos, aqui pensados, da EJA.

Carvalho (2012), amparada em Foucault (2004), defenderá que o objetivo dessa técnica dos estudos sobre a subjetivação dos sujeitos busca proporcionar a possibilidade de perceber diferentes realidades e contextos. Outro conceito foucaultiano utilizado, chamado de governabilidade, permite compreender como esse sujeito efetua, com ou sem a influência de outras pessoas, operações sobre os seus modos de ser. Tais processos de construção dessa subjetivação estão presentes nas relações de produção de conhecimento e de poder, que são privilegiados nos estudos de perspectiva pós-colonialista.

Carvalho trata desta abordagem em diferentes espaços acadêmicos de discussão (ANPEd 2009; SciELO 2012) e, defendendo o debate sobre a interculturalidade na EJA, afirma que:

[...] a EJA é entendida como processo de desenvolvimento cultural, ou seja, um processo educativo que se dá em uma relação cultural. Nessa educação, os sujeitos são sujeitos de interpretação; os objetos de saber são os discursos orais e escritos, os materiais culturais em geral. Entende-se que a EJA, no plano epistemológico, requer movimentos investigativos sobre os processos de construção de saberes; no plano pedagógico, requer necessidades metodológicas singulares: sujeitos sociais e culturais discentes e docentes convidados ao diálogo cultural, incitados, interpelados pelos diferentes saberes, saberes produzidos e conhecidos nas diferentes práticas sociais e culturais. A EJA, portanto, requer uma educação que se aproxime ao debate sobre a interculturalidade. (CARVALHO, 2012, p. 2).

Este convite ao diálogo intercultural na EJA ganha uma dimensão importante, pois defende que trabalhar na perspectiva intercultural é, acima de tudo, trabalhar por meio do diálogo entre as culturas.

A interculturalidade colabora na compreensão do currículo como uma ferramenta pedagógica de relevância no sentido de produzir sujeitos por meio de atividades, conteúdos, signos, situações didáticas no cotidiano escolar, processos de avaliação, espaços – aqueles possíveis e os interditados –, palavras ditas e de tantas outras silenciadas. Ainda para

Carvalho (2012), a imagem que os educandos possuem da escola tem muita relação com a imagem construída de si próprio dentro desse espaço e as experiências de fracasso e exclusão, comumente percebidas e presentes na EJA, são capazes de produzir nesses alunos uma autoimagem negativa, exigindo da escola um estímulo aos diferentes processos de aprendizagem, fazendo com que o aluno possa perceber e se conscientizar de como a aprendizagem se realiza.

Perceber a relevância do currículo intercultural construído na EJA é compreender a diversidade que se manifesta de diferentes maneiras presente nessa modalidade de ensino e perceber como esse sujeito, aluno da EJA, se compreende nesse processo cultural de subjetividade e identidade. Este seria um caminho de diálogo e respeito ao outro, por meio do reconhecimento da diferença e não da busca pela homogeneização.

2.1.4 Aprendizagem ao longo da vida e a educação como direito na EJA

Outra forma de pensar a organização da aprendizagem desse aluno da EJA está presente no conceito de aprendizagem ao longo da vida⁷ que teve ênfase em Hamburgo, 1997 na V CONFITEA, trazendo como defesa a Educação de Adultos como um direito, uma condição para participação plena de seus sujeitos em sociedade, entendida como:

[...] um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. **A aprendizagem ao longo da vida** implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1998, p. 3, grifos meus).

Nesse sentido, os fatores elencados pela Declaração de Hamburgo se aproximam da perspectiva intercultural, dando uma abertura de possibilidade para o aluno da EJA se compreender nesse processo identitário que envolve idades, gêneros, deficiências, idioma, culturas e disparidades econômicas.

⁷ Diferentes autores se apropriam do conceito dando a ele outras nomenclaturas, tais como Educação e aprendizagem ao longo da vida (DINIZ, 2011); educação continuada e ao longo da vida (HADDAD, 2009). No entanto, embora possuam semelhanças, foi decidido dar ao tópico a nomenclatura herdada da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, elaborada na V CONFITEA, em julho de 1997, e publicada em 1998 pela UNESCO.

No entanto, vale destacar também a relação problematizada entre o conceito de aprendizagem ao longo da vida e as demandas sociais que aumentam as expectativas de participação, sobretudo a produtiva, na sociedade.

Sobre essa perspectiva, Diniz (2011, p. 1) afirma que:

O conceito de aprendizagem ao longo da vida vem ganhando ênfase e se constituindo como princípio reitor das políticas educativas notadamente a partir da década dos 1990. As exigências de aprendizagem permanente se situam no contexto de globalização e de mudanças no mundo do trabalho, o que parece entrincheirar o sujeito adulto e lhe exigir processos de vinculação e/ou revinculação ao educativo-formativo nesta etapa da vida.

A aprendizagem ao longo da vida está presente também no âmbito da educação popular e parte do pressuposto de que todos os indivíduos estão em processo constante e contínuo de aprendizagem. Isso não quer dizer que esse conceito se apresenta na prática de forma linearizada e sequencial. Aprender ao longo da vida não deve ser visto apenas como um processo exclusivo de escolarização, mas como um processo mais amplo que está relacionado com a própria forma de se entender a formação de um sujeito em constante aprendizado e inacabamento.

Para Diniz (2011) – que trabalha com o conceito de educação e aprendizado ao longo da vida –, em uma realidade educacional escolarizada com ênfase em experiências biográficas dos alunos da EJA, o processo de vínculo ou de retorno dos alunos ao sistema educativo se dá a partir de três perspectivas: 1) pela perspectiva do déficit; 2) pela perspectiva de continuidade dos estudos; 3) pela perspectiva da “temporalidade biográfica” (p. 4), na qual estudar e aprender tem uma significação pessoal nas biografias individuais dos estudantes.

Para Haddad (2009), a concepção de educação ao longo da vida tem trazido novas exigências para o cenário da educação de adultos e também novas discussões em torno do tema. Essa proposição de aprendizagem ao longo da vida que tem estado presente em debates acerca da educação de adultos, trazendo uma perspectiva mais ampliada da formação deste sujeito, que não se restringe apenas ao processo de escolarização. Ressalto, ainda, que em torno dessa temática é possível encontrar críticas com relação a essa abordagem inserida em lógica de formação de mão de obra presente na sociedade capitalista.

Vale destacar que as abordagens temáticas apresentadas sobre suplência, trabalho, interculturalidade e da aprendizagem ao longo da vida buscaram dar um panorama das perspectivas curriculares que aparecem em diferentes abordagens nos trabalhos selecionados nos âmbitos acadêmicos SciELO, ANPEd e Capes. Longe de indicar o esgotamento deste

debate nestas linhas, o que pretendi foi dar ao leitor uma perspectiva do que tem sido discutido sobre a formação curricular do aluno em EJA na atualidade.

2.2 Políticas públicas em EJA: refletindo sobre algumas abordagens

De acordo com Di Pierro (2014), a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, por meio das políticas públicas destinadas à EJA foi marcada por medidas descentralizadas através de sucessivas campanhas de alfabetização até meados do século XX. No quadro a seguir, destaco algumas dessas campanhas.

O quadro a seguir busca trazer algumas ações sobre políticas públicas anteriores e contemporâneas à época em que os ciclos foram implementados em Niterói em 1998/99 com o intuito de ampliar a percepção de diferentes momentos e discussões em torno das políticas públicas para a EJA.

ANO	AÇÃO
1947	Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos
1964	Plano Nacional de Alfabetização
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral)
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ensino Supletivo . Cursos, entre eles por correspondência e exames, descentralizados e sem uma proposta governamental.
1985	Extinção do Mobral e criação da Fundação EDUCAR
1988	Constituição Federal
1990	Conferência Internacional de Educação para Todos Extinção da Fundação EDUCAR
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) – inclui a EJA como modalidade de ensino. Programa Alfabetização Solidária Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal/RN) Fóruns de EJA Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (lei nº 9424/96) – Fundef (vetos presidenciais para a EJA). Inclusão da EJA com valores diferenciados do Ensino Fundamental somente com a criação do Fundeb em 2006 (Emenda Constitucional 53 de 19/12/2006) Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor) – Executado pelo Ministério do Trabalho com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (vigorou até 2003)
1997	V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) – Declaração de Hamburgo – Paradigma da aprendizagem ao longo da vida.
1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) – criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 16 de abril de 1998, por meio da portaria nº 10/98.
2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (CNE/CEB Res. 01/2000) Parecer 11/2000 (CNE/CEB) – Jamil Cury
2001	Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172)

Quadro 1 – Campanhas e políticas públicas na EJA – século XX

Fonte: Elaboração própria.

O quadro apresentado visa ilustrar as ações que darão sustentação ao entendimento afirmado por Di Pierro (2014) sobre a EJA como um espaço recente, enquanto educação atrelada às políticas públicas, na medida em que se visualiza antes da LDBN 9.394/96, ações e campanhas descentralizadas.

Como forma de problematizar a discussão em torno das políticas públicas na EJA abordarei a seguir a lei nº 5.692/71, no que se refere às propostas para o ensino supletivo e as mudanças inseridas através da LDBN 9.394/1996, além do parecer CNE/CEB nº 11/2000. Tratarei, ainda, das questões relacionadas ao Plano Nacional de Educação e da VI CONFITEA realizada no Brasil.

2.2.1 A EJA na legislação nacional de educação: do ensino supletivo à modalidade de ensino e sua proposta curricular

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelece o “ensino supletivo” com a finalidade de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem concluído na idade própria, proporcionando estudos ou cursos de aperfeiçoamento ou atualização. De acordo com o artigo 24, parágrafo único, dessa lei: “O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.”

Sobre esses cursos destinados ao ensino supletivo, reza a referida lei em seu artigo 25, § 2º, que: “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.” Já os exames poderiam ser realizados anualmente para maiores de 18 anos em nível de conclusão do ensino de 1º grau, e para maiores de 21 em nível de 2º grau, ficando a cargo dos estabelecimentos oficiais ou reconhecidos pelos respectivos Conselhos de Educação. A responsabilidade pela expedição dos certificados dos exames supletivos era das instituições que os mantivessem. De acordo com o artigo 26 da LDB 5.692/71:

Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

É importante pontuar a partir dos trechos destacados dessa lei, como a educação de jovens e adultos, denominada ensino supletivo, não propunha uma organização nacional para o ensino sistematizado. Sua oferta ficava a cargo dos meios de comunicação em massa que atingissem o maior número de pessoas. De acordo com Andrade (2004), a 5.692/71 foi a primeira a lhe dedicar um capítulo próprio.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/96 institui a educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino, garantindo e inaugurando a esta um respaldo legal, no sentido de sua oferta como forma de escolarização, respaldada anteriormente na Constituição Federal Brasileira a partir de quando se passa a defender a obrigatoriedade da educação fundamental, inclusive “para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208, I). Sobre essa oferta, Andrade (2004, p. 4) destaca que:

Nesse período, a Constituição de 1988 ampliou significativamente o dever do Estado em proporcionar escolaridade básica, independentemente da idade, elevando, assim, a educação de jovens e adultos ao mesmo patamar da educação de crianças de 7 a 14 anos, garantindo a sua obrigatoriedade e gratuidade.

A ação educativa junto a adultos e adolescentes não é nova no Brasil. De acordo com Haddad (1987), no período colonial ela já estava presente nas práticas de colonização religiosa portuguesa. Mas falar de educação de jovens e adultos é compreendê-la também em uma perspectiva mais ampliada de ações que não se detêm apenas no âmbito da educação formal. Ao olhar para a história da educação brasileira no que tange aos processos educativos de adolescentes e adultos, é possível encontrar uma gama de diversidades, ações, perspectivas e concepções das mais variadas. Algumas delas passaram pela percepção da educação de jovens e adultos ou simplesmente de adultos como algo menor, marginalizado, como se este aluno/ sujeito não trouxesse saberes e experiências de vida ou fosse um “caso perdido”, outras compreenderam este sujeito como um ser em potencial para a transformação da realidade que oprime (FREIRE, 2005).

Conforme vimos, entender a educação de jovens e adultos no Brasil como uma modalidade da educação básica e como direito, é uma conquista relativamente recente. De 1996 para cá se passaram 19 anos que vêm mostrando uma maior mobilização de seus sujeitos, seja dos educadores, gestores, entre outros que lidam com esta modalidade, seja de seus alunos que, apesar de diversos motivos que os levaram e levam à EJA, têm buscado nela uma fonte de saber, como objeto de variados interesses, como o de aprender a ler bíblia, de aprender a ler para ensinar o dever de casa para os netos ou filhos, um saber necessário para

uma senhora ingressar na universidade, ou para o jovem galgar melhores condições de trabalho, entre tantos outros⁸. E diante disto, é possível perceber que a educação, enquanto um processo formativo, representa simbolicamente para esses alunos em seus anseios, desafios e projetos.

Dessa forma, a LDBN 9.394/96, ao tornar a EJA uma modalidade de ensino, oficializa a obrigatoriedade de sua oferta centralizada como política pública pelas instâncias educativas. Sendo assim, ao compreender essa demarcação cronológica, percebe-se como a EJA está em construção e é, ao mesmo tempo, uma construção recente em seu sentido sistematizado.

Sobre o papel do Estado no processo formativo para a EJA, destaco o parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, lembrando que o enfoque deste trabalho está na reflexão relacionada ao ensino fundamental, não incluindo nesta análise questões específicas ao ensino médio ou profissionalizante.

O parecer traz uma série de considerações relacionadas às discussões que se estabeleciam na ocasião de sua elaboração referente à EJA. Chega, inclusive, a mencionar que os ciclos de formação têm representado esforços “preventivos” para superar as distorções relacionadas à série-idade. Neste trabalho, compreendo que os ciclos de formação buscam construir e dialogar com outras bases de organização e flexibilização dos tempos e espaços escolares e que se houver nesse processo uma possibilidade de superar a problemática da distorção série-idade seria sem dúvida um ponto positivo.

Dito isso, observo que o documento apresenta em linhas gerais um histórico da EJA, representando seu processo de marginalização e exclusão enquanto política pública, inserindo a EJA enquanto uma modalidade de ensino, que busca se constituir como direito subjetivo ao aluno, cabendo ao Estado seu atendimento.

O documento apresenta três funções com relação à EJA: a reparadora, a equalizadora e a função permanente ou qualificadora. Na função reparadora informa que:

Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento

⁸ Esses relatos eu trago do período em que fui pedagoga da rede de Niterói. Ao conversar com os alunos que ingressavam ou com os que concluíam, percebia que seus interesses ao retornar ou continuar estudando revelavam projetos e sonhos que tinham para o futuro.

imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5).

A questão da alfabetização aparece de forma ambígua no documento, por um lado, se defende que o jovem e adulto está imerso em uma sociedade letrada, e que mesmo sem dominar o código da leitura e escrita ele pode pedir, para alfabetizados, ler o jornal para ele ou ler cartas que receber, compreendendo, nessa perspectiva, que ele participa da sociedade mesmo sendo analfabeto. Por outro lado, o documento irá defender que a questão da alfabetização na EJA, com sua função reparadora, representa uma possibilidade de acesso e atuação em seu papel de cidadão, pois caso contrário, o sujeito seria levado à marginalização e estratificação social.

Na função equalizadora, o parecer indica que “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (p. 10) e completa afirmando que “neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros.” (p. 10). Essa função vem possibilitar a discussão sobre os direitos da EJA. Atualmente, uma das críticas feitas ao sistema de repasse do Fundeb está associada ao custo por aluno da EJA, inferior ao destinado ao aluno do ensino fundamental. Esse repasse varia de município para município, ou outras esferas que ofereçam EJA, indicando que essa função de priorizar recebendo maiores oportunidades que outros ainda está distante na prática das políticas públicas brasileiras.

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. (BRASIL, 2000, p. 10).

Vale observar que a associação feita está intimamente relacionada com o desenvolvimento social e econômico, com a formação técnica qualificada para uma atuação nos processos produtivos. Obviamente, vivemos em uma sociedade capitalista e, por isso, somos inseridos em um modelo de existência que exige uma participação para que possamos prover nosso sustento, e muitas vezes o sustento de pessoas próximas também. No entanto, é

preciso cuidado ao afirmar que a função equalizadora, que passa pelo viés da igualdade, vem ao encontro desses pressupostos, que como muito já foi criticado, justamente por não produzir igualdade e sim desigualdade, estratificando a sociedade e o saber.

Por último, destaco a função permanente ou qualificadora sobre a qual o documento afirma o seguinte:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 10).

Tais pressupostos estão sustentados em afirmações de organismos internacionais, como a UNESCO, a qual tem indicado parâmetros e metas que têm se revelado como um instrumento de pressão da sociedade civil internamente, no sentido de reafirmar a necessidade de superação do analfabetismo no cenário da EJA, entre outros temas. No entanto, minha discussão aqui vem no sentido de refletir sobre o fato do documento não indicar de que forma tais funções poderiam ocorrer efetivamente na prática, considerando o contexto brasileiro em sua diversidade e características múltiplas. O documento traz um histórico da EJA, mas este está associado a uma análise do passado sem muita projeção futura, no sentido de indicar ações concretas.

De acordo com o parecer, a EJA cumpriria o papel de qualificadora quando promovesse a percepção mais ampliada de competências e habilidades. Dessa forma, compreende na inter-relação das funções mencionadas que:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 10).

Em linhas gerais, tais funções cumprem um propósito de preconizar dentro de questões como a flexibilização curricular para a EJA, a defesa pela formação docente especializada, pela EJA como um direito, pela necessidade de contextualização do conhecimento nos cotidianos e realidades dessa modalidade de ensino, uma função de “inclusão” dentro de um processo societário que se organiza pelas bases capitalistas dos meios

de produção. Dessa forma, quando ao defender a inserção, a inclusão desse aluno no processo escolar, deve-se estar voltado para uma inclusão na sociedade de forma produtiva.

Embora mencione a diversidade inerente à EJA, o parecer não promove uma discussão mais aprofundada sobre como essa diversidade pode ser entendida em suas manifestações na extensão do território brasileiro.

2.2.2 A EJA nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2010⁹/2014 a 2024¹⁰ e a mobilização crescente de seus sujeitos

O Plano Nacional de Educação (vigência de 2001-2010) foi construído de 1996 a 2001 e teve influência de outros acontecimentos no cenário internacional, entre eles a Conferência Mundial de Jomtien, em 1990, que propôs aos países participantes o envolvimento para garantir a crianças e adolescentes o acesso ao ensino de qualidade, com equidade de gênero, com redução pela metade dos índices de analfabetismo, proporcionando, ainda, aos jovens e adultos oportunidades de aprendizagem. Todavia, para Di Pierro (2010, p. 940):

O período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE que resultou na lei nº 10.172, foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Essa marginalização e a presença elevada de altos índices de analfabetismo na EJA persistem, apesar de termos um cenário na década de 1990 em que vigora a promulgação da LDBN 9.394/1996 e a V CONFITEA insere a discussão da aprendizagem ao longo da vida. A segunda metade da década de 1990 no Brasil se mostrou ainda bastante problemática para a modalidade da EJA, principalmente referente à participação do governo federal e da questão do financiamento para a EJA.

Neste período houve uma crescente centralização dos instrumentos de regulação da EJA por parte do governo federal através da “prescrição de referenciais curriculares nacionais,

⁹ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

¹⁰ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

a uniformização de materiais didáticos e das ações de formação docente em serviço e a criação de um exame nacional para a certificação de competências.” (DI PIERRO, 2010, p. 941).

O discurso da secundarização da EJA, com relação ao ensino fundamental regular, está presente e se percebe situado nesse contexto das ações do governo federal em silenciar a resistência, “suspendendo em 1996 as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, criada no governo anterior, mas as vozes dissonantes encontraram outros canais de expressão nos fóruns de EJA que proliferaram nos estados a partir daquele ano.” (DI PIERRO, 2010, p. 942).

Foram encaminhadas duas propostas de PNE ao Congresso Nacional, uma governamental e outra executiva (Coned), que não levantaram propostas inovadoras e nem perspectivas que incluíssem a educação ao longo da vida. Ambos os documentos apresentaram estratégias elaboradas com foco na elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, o que para Di Pierro (2010, p. 942) “situa nos marcos da concepção compensatória da EJA.”

Como estratégias complementares, ambos os planos defendiam a necessidade de materiais didáticos, formação de educadores e parceria entre o setor público e organizações comunitárias para a implementação de programas para alunos da EJA. Após a elaboração do documento final do PNE, sobre a formação docente específica, há apenas a menção de que os estados deveriam manter programas de formação de educadores para atuar nas classes de alfabetização na EJA.

No entanto, apesar de muitos pontos convergentes, houve distinções entre os projetos quanto ao financiamento da EJA:

[...] O documento governamental não propunha novas fontes ou mecanismos de financiamento, recomendando que os estados e municípios financiassem a modalidade com os recursos vinculados não capturados pelo Fundef. Já o plano proposto pela Coned projetava um investimento crescente em EJA de 0,4% a 1% do Produto Interno Bruto (PIB), para cobrir um custo aluno/ano estimado em R\$ 1 mil; tais recursos seriam obtidos mediante a inserção da EJA no sistema de financiamento da educação básica, da qual foi excluída em virtude do veto presidencial à lei nº 9.424/1996 que regulamentou o Fundef. (DI PIERRO, 2010, p. 943).

Conforme ilustrado no Quadro 1, a questão da inclusão do financiamento previsto para a EJA só aconteceria em 2006, com a alteração do Fundef para Fundeb.

Na promulgação da lei nº 10.172/2001 que define o PNE (2001-2011), segundo Di Pierro (2010, p. 944), o capítulo dedicado à EJA reconhece “[...] a extensão do analfabetismo

absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia” e admite a necessidade de propor a escolarização que envolvesse também os jovens e adultos nas diretrizes: “[...] o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito.”

Assim, é possível perceber um entrecruzamento com alguns temas já abordados anteriormente, como a questão da aprendizagem ao longo da vida – na citação anterior chamada de “educação continuada ao longo da vida”, talvez por influências de mecanismos internacionais. O fato é que, segundo Di Pierro (2010), a questão da desigualdade e da produção de analfabetismo, que deixou de ser uma visão limitada sobre a crença de que, ao ser erradicada, não haveria mais necessidade de existir a EJA, indicando que neste movimento essa modalidade vai ganhando novas configurações e sentidos.

Entre as principais metas estabelecidas no documento, a autora aponta cinco objetivos que indicam algumas questões prioritárias em relação ao ensino da EJA:

O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores. (DI PIERRO, 2010, p. 944).

De acordo com as metas acima apresentadas, se fossem cumpridas, haveria uma dimensão maior de atuação e oferta de ensino para a EJA, entretanto, essa modalidade ainda apresenta algumas resistências e visões das políticas públicas associadas exclusivamente ao objetivo de alfabetização, permeado por um resquício da perspectiva de suplência.

Di Pierro (2010) aponta alguns avanços percebidos no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) com relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso, no sentido do cumprimento das metas do PNE:

É possível distinguir dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal nesse período. O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. Embora a EJA

continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático). (p. 945-946).

Como segunda característica, a autora aponta para a proliferação de iniciativas em diferentes instâncias governamentais, incluindo nessas iniciativas, a organização em diversos programas, entre eles o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), entre outros, que permanecem em atividade na atualidade.

Ao analisar a construção do PNE 2014-2024, autora considera que a possibilidade de escrita de um novo documento permite renovar as esperanças e a luta para que uma nova formulação seja elaborada, mas quanto à questão do analfabetismo, chama a atenção para a necessária superação da compreensão deste como uma “chaga”, um “mal” que deve ser exterminado da sociedade por meio de abordagens setoriais, que deveriam desconsiderar a necessária atuação conjunta para a superação de condições de desigualdade e exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos.

Conforme apontou Di Pierro (2010), a ampliação do Fundeb permitiu que a EJA, entre outras modalidades de ensino, pudesse ser contemplada, mesmo que o valor repassado por aluno para a EJA seja em geral inferior ao repassado por aluno do ensino fundamental regular. Essa questão será objeto de crítica nos diversos fóruns e encontros, tendo como propósito a discussão para elaboração do documento final destinado à CONFITEA, como abordarei no tópico a seguir.

Dessa forma, destaco como desafios ao campo da EJA nas políticas públicas: encarar a alfabetização como uma prioridade nacional, buscando compreendê-la a partir de suas bases de produção social e econômica; maior colaboração entre as esferas governamentais para uma política pública voltada para a EJA, visando ampliar seu acesso e oferta, em diferentes e variadas regiões brasileiras; tratamento isonômico referente à questão do financiamento dos alunos da EJA com relação às demais etapas da educação básica.

Também parece importante oferecer aos professores desta modalidade uma formação específica, obrigatória, além de incentivos à formação continuada na área. Compreender e aprofundar as discussões sobre o processo de educação para jovens, adultos e idosos, superando a visão reducionista que vincula tais processos a formações apenas profissionalizantes ou à prática de alfabetização. É preciso compreender que tal educação

pode ganhar novos sentidos, que seus currículos podem ser ampliados e suas práticas devem acompanhar a vida desses sujeitos, buscando novos sentidos para a construção desse conhecimento.

2.2.3 VI CONFITEA e a mobilização da sociedade civil brasileira

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), promovida pela UNESCO, é realizada a cada 12 anos e sua última edição ocorreu no Brasil, em 2009, no Estado do Pará. A conferência foi realizada anteriormente nos seguintes países: Dinamarca (1949), Canadá (1960), Japão (1972), França (1985), Alemanha (1997).

De acordo com Haddad (2009, p. 362), o encontro se realizou no Brasil, mas não sem muita resistência dos organismos internacionais “O Brasil ofereceu à UNESCO sua candidatura para realização do evento; uma única outra candidatura concorreu com a brasileira, a da África do Sul, que, ao final, se retirou. Mesmo assim, a definição por parte da UNESCO tardou em ser tomada.” (p. 362). Segundo o autor, acredita-se que os organismos internacionais temiam “por realizar uma reunião como esta na América Latina, com governos majoritariamente progressistas, e particularmente no Brasil, com forte tradição em educação popular¹¹ e forte presença da sociedade civil.” (p. 362).

Haddad (2009) explica que o evento foi resultado de uma série de mobilizações e encontros anteriores, que visavam à preparação para a VI CONFITEA. Vários encontros antecederam o evento, com a finalidade de elaboração de relatórios e metas a serem apresentados. Tais medidas foram consideradas de grande relevância, pois fortaleceram os encontros regionais e estaduais para a discussão de assuntos relacionados à EJA. Conforme o autor, tais movimentos expressaram, em muitos locais, a ausência de diálogo entre governantes e a sociedade civil no sentido de estarem defendendo objetivos diferenciados para a participação da EJA na educação brasileira.

Ao analisarem a VI CONFITEA, Di Pierro (2010), Haddad (2009) e Rodriguez (2009) buscaram elencar uma série de considerações acerca das dificuldades enfrentadas pela EJA em diversas realidades brasileiras. Tais dificuldades foram explicitadas e evidenciadas por Haddad (2009), ao apontar para a importância da mobilização regional e estadual dos fóruns em EJA. Tais encontros se revelaram, segundo o autor, como uma forma de

¹¹ Representada nas discussões de Paulo Freire.

mobilização que se fortaleceu, não só no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como se manteve como forma de organização, resistência, luta e pressão aos interesses e buscas de uma educação na EJA de maior e expressiva qualidade, no sentido de ser não apenas um direito adquirido na lei, mas um direito efetivamente cumprido, materializado nas relações cotidianas.

A seguir, trato de outra temática suscitada das leituras da revisão bibliográfica, que traz outros elementos de relevância para compreendermos a EJA como um espaço em movimento, vivo e que se transforma cotidianamente. Assim, abordarei a questão dos perfis dos estudantes e os conflitos internos motivados pelo processo de interação entre diferentes gerações, interesses e faixas etárias.

2.3 Perfis dos alunos da/na EJA

A educação de jovens e adultos enfrentou em sua trajetória histórica, um grande estigma com relação ao ensino regular, onde foi muitas vezes considerada como secundária, compensatória, como um lugar marginal da educação. Ainda enfrenta dificuldades na construção de um perfil que lhe seja próprio, que expresse a diversidade que a compõe, revelando trocas, experiências, vivências e olhares diferenciados para o processo de aprendizagem, este que não deve ser ou estar distanciado da vida do sujeito, aluno da EJA.

Este olhar plural requer uma compreensão de educação que supere a visão homogeneizadora, requer que os educadores, sujeitos do processo educativo, busquem dialogar com seus discentes, que aceitem o desafio de trazer, desnudar em seus cotidianos essa multiplicidade, rompendo com a crença de que a aula e seus conteúdos devam ser neutros, padronizados. Muitas vezes pode parecer mais fácil ao professor optar pela padronização de suas aulas, buscando assuntos alheios aos de interesse de seus sujeitos, de modo a manter um suposto distanciamento e uma falsa neutralidade dos temas diversos e das tensões que estão presentes em seu universo educativo.

Alguns estudos (SCHNEIDER; FONSECA, 2010, 2013; FRENCKEN; ALVES, 2013; ARREVABENI, 2012; ARROYO; 2007; CONCEIÇÃO; NAKAYAMA, 2013; GUIMARÃES; DUARTE, 2009), justamente por abordarem a questão do perfil de alunos ingressantes na EJA caminham em sentido oposto a essa ideia de padronização, apontando para a necessidade de desnudar as especificidades subjetivas do aluno sujeito, pertencente a esse contexto e modalidade de ensino. As discussões sobre os perfis dos alunos da EJA

trazem alguns elementos de análise, entre eles a questão do conflito geracional e de idades, compreendendo uma margem de acesso bem alongada, permitindo o ingresso na EJA desde o jovem de 15 anos até o mais idoso da instituição, sobretudo relacionado ao fenômeno da juvenilização, conforme abordarei a seguir.

2.3.1 Conflitos geracionais e/ou intergeracionais-juvenilização

A questão das idades e conflitos geracionais tornam-se elementos presentes na constituição dos alunos da EJA (por compreender alunos entre 15 anos de idade até o mais idoso da turma) e, portanto, trata-se de uma realidade desafiadora em diversas turmas de EJA, que tem se acentuado ultimamente com a questão da “juvenilização ou adolescer” (SCHNEIDER; FONSECA, 2010), ou seja, o aumento de alunos jovens nas salas da EJA, em muitos casos oriundos do ensino fundamental, sem evasão, reflexo dos processos de reprovações constantes, entre outros elementos.

Com a previsão legal, expressa na LDBN 9.394/1996 (artigo 38, parágrafo 1º e inciso D), o aluno pode ingressar na EJA a partir de 15 anos completos. Tal possibilidade, também reflexo dos processos avaliativos considerando a retenção dos alunos, tem permitido certo deslocamento do ensino fundamental regular para a EJA e muitas escolas optam pela “transferência” de turno e modalidade, deslocando os alunos do ensino fundamental regular para as turmas de EJA, seja internamente, isto é, na mesma escola, quando esta também oferta a EJA, seja de uma escola para outra. Com isso, o perfil dos alunos, antes formado em maior quantidade de adultos e idosos, cuja maioria havia tido acesso ao ensino escolar interrompido ou negado, hoje vê um aumento considerável de alunos jovens (FRENCKEN; ALVES, 2013), originando o movimento de juvenilização da EJA, que tem afetado não só o ensino fundamental como também o ensino médio.

Schneider e Fonseca (2010, p. 3) sinalizam que é possível perceber nos espaços educativos da EJA um modelo de aluno idealizado nesta modalidade, que não está associado, em alguns casos, com a presença de jovens de 15 anos. Esse modelo é reforçado pelos professores e, sobretudo, adultos e idosos que incorporaram o entendimento de que o lugar de pertencimento dos bancos escolares da EJA deve ser destinado aos alunos trabalhadores, que não têm tempo de estudar de dia, ou para aqueles adultos que não puderam estudar regularmente na infância e juventude, por razões de diversas naturezas. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer uma reflexão sobre o “lugar” (simbólico), que se espera que seus

sujeitos ocupem e o lugar para o qual lhe é destinado a ocupar por terceiros, revelando uma tensão inerente à constituição da identidade dos grupos da EJA.

A reflexão sobre os conflitos geracionais não está limitada apenas à questão do ingresso em grande escala dos alunos adolescentes de 15 anos na escola e as tensões inerentes ao convívio com outras gerações. Eles estão presentes no cotidiano da EJA desde antes, de modo que as questões relacionadas aos conflitos de “grupos intergeracionais”¹² (CONCEIÇÃO; NAKAYAMA, 2013), revelam uma discussão sobre identidade que é aproximada pelos interesses e assuntos próximos a cada faixa etária.

Frequentemente é comum perceber uma associação já naturalizada entre a educação de jovens e adultos e trabalho. Essa associação fica muitas vezes evidente em muitos materiais de cunho pedagógico, em livros didáticos, nos discursos dos professores ao definirem o perfil de seus alunos e até na elaboração de exercícios e atividades. A ação pedagógica centra-se em assuntos relacionados ao mundo do trabalho por considerar o aluno da EJA apenas em sua dimensão de trabalhador. De fato, o aluno da EJA o é, por exercer, em sua grande maioria, alguma atividade laboral, seja formal ou informal. Porém, o universo de constituição da EJA tem aumentado cada vez mais para polos distanciados, sobretudo com alunos de 15 anos interagindo com os idosos de mais de 60 anos, tecendo um cotidiano plural.

Fernandes (2013, p. 4) considera que “[...] nessa escola que precisa ser para a classe trabalhadora estão jovens, homens e mulheres de diferentes idades que têm direito a uma educação de qualidade e que devem ser respeitados e valorizados como cidadãos.” Trata-se de se ter no mesmo espaço educativo, alunos com perfis e interesses muitas vezes divergentes, com concepções e perspectivas de educação, de mundo e de futuro também diferenciadas, além da diversidade inerente às questões socioculturais, econômicas e subjetivas, entre outras.

Quando um aluno do ensino regular que apresenta “distorções série-idade”, considerado “adulto” perante seus colegas mais novos, ingressa no universo da EJA, enfrenta uma nova dificuldade de adaptação e identidade, pois antes era visto como “adulto” e agora, no meio dos adultos, não é visto como tal. Mas, contraditoriamente, nesse universo, espera-se dele um comportamento semelhante aos dos alunos trabalhadores, que ele tenha se dado conta de seu papel na sociedade, cuja relação deve ser produtiva pelo e para o trabalho no sistema capitalista.

¹² Para Conceição e Nakayama (2013, p. 15) “[...] a partir da década de 1990, com a forte influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e a expansão e universalização da oferta (MELLO, 1993) vem se tornando cada vez mais expressiva a presença dos ‘jovens adultos’ adolescentes que não necessariamente abandonaram a escola, porém, por questões de defasagem idade-série, acabam se encaminhando à EJA. São os ‘grupos intergeracionais’.”

É preciso atenção para perceber as tensões que se estabelecem entre representação do que é ser aluno da EJA, dos conflitos que se estabelecem e forjam-se na busca identitária entre os lugares que incluem este aluno à EJA e os lugares que também o excluem. Tais dinâmicas não estão cristalizadas, elas são construídas nas relações sociais entre seus sujeitos, repletas de representações, forjadas nos grupos e comunidades educativas, reveladas por meio de seus discursos, comportamentos e práticas, e estão em processo de ressignificação, na medida em que o fenômeno da juvenilização tem colocado em evidência o perfil historicamente traçado pelos sujeitos da EJA como o de “pessoas mais velhas, oriundas da classe trabalhadora e que não puderam, por uma infinidade de motivos, frequentar a escola no tempo dito regular.” (CONCEIÇÃO; NAKAYAMA, 2013, p. 3).

Em outra perspectiva, mas ainda abordando indiretamente o tema da juvenilização, Guimarães e Duarte (2009) enfatizam as questões específicas dos jovens no tempo atual. Os autores remetem o surgimento da expressão “educação de jovens e adultos” ao final da década de 1980 e início de 1990, momento em que se deu a inclusão dos “jovens” no processo anteriormente identificado como “educação de adultos”. Em sua abordagem, eles enfatizam a questão do “tempo propriamente humano, em oposição ao tempo biológico” (p. 3). Esse tempo humano é um tempo mutável, em transformação, latente, que se constrói a todo instante. Desta maneira, as perspectivas desses jovens do tempo presente são muitas. Os autores destacam que: “[...] há diferentes modos de ser jovem que estão perpassados pela forma de acesso aos bens culturais, pelo recorte de classe social, habitus e estilo de vida, de gênero, etnia, religião, vivência individual e grupal.” (GUIMARÃES; DUARTE, 2009, p. 3).

Os autores chamam a atenção para o fato de que esses jovens (re)significam práticas e vivenciam experiências de forma diversificada nos espaços de formação sociocultural, produzindo e se relacionando com representações simbólicas do tempo presente, que influenciam a produção de bens materiais, culturais, representativos, constituindo-os como consumidores potenciais, pois o consumo não é visto como uma forma de alienação apenas, mas como forma de expressão e identidade.

Dessa forma, ao ingressam na EJA, muitas vezes marcados pela reprovação, pelo fracasso escolar, os jovens trazem de sua vivência imediata uma relação e experimentação com a educação de forma diferente dos mais adultos. Para estes últimos as percepções de escola revelam aspectos mais tradicionais e conservadores, como a visão de alunos mais idosos em esperar que o professor passe “dever no quadro” e apague o primeiro lado

independente dos alunos terem conseguido copiar. Para eles, “é preciso ser rápido no copiar o dever do quadro e ainda ter letra bonita”.¹³

Mas a EJA não se constitui apenas de jovens e adultos. Embora sua nomenclatura presente na LDBN 9.394/1996 não expresse esses outros sujeitos, ela está repleta de idosos. Sobre os idosos, Arrevabeni (2012) discute a relação estabelecida por meio da educação com as novas tecnologias.

Segundo a autora, a sensação de exclusão dos idosos – aos quais chama de “longevo” – do mundo tecnológico ou da “redópolis” (p. 3) – palavra que usa para referir-se à relação da rede de internet nas cidades – causa uma situação de isolamento, que se encaminha para a dependência, afirmando que para além da exclusão do mundo digital, há um sentimento de exclusão em relação à própria sociedade. Esse sentimento pode se revelar também na resistência da relação dos idosos com o uso das tecnologias.

Fica claro, assim, perceber o quanto são múltiplas e diversas as especificidades que compõem o universo da EJA e o quanto elas se revelam como um desafio à questão da busca por um processo educativo inclusivo, justo e democrático.

O crescimento dos idosos na sociedade atual, sua relação com as novas tecnologias da sociedade contemporânea, a inserção de um grande quantitativo de jovens nos espaços antes destinados aos mais velhos, revelam, entre tantos outros temas, o quanto a EJA é um espaço múltiplo, plural, diverso e desafiador.

¹³ Esta percepção se deu a partir de minha própria experiência enquanto pedagoga na EJA, quando era comum, ao visitar a sala dos alunos do 1º segmento do ensino fundamental e eles estarem desenvolvendo alguma atividade lúdica, com jornais e revistas, reclamarem que a aula ainda não tinha começado... Ou dizerem que professora boa era aquela que enche o quadro de dever e nem pergunta se alguém ainda está ali, sai apagando.

3 A HISTORICIDADE DOS CICLOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RESGATANDO ALGUNS MARCOS

3.1 O surgimento da Escola Moderna: heranças e (con)tradições

O processo de produção de conhecimento, em sua amplitude, acompanha o ser humano em sua formação, seja como ser aprendente, consciente desta capacidade de criação, seja como produtor de conhecimento e, ainda, como ser social, para quem este conhecimento, este saber criado, pode ganhar outro sentido, nos diversos compartilhamentos com seus pares, em grupos, comunidades, sociedades e interagindo com ela em diferentes tempos e espaços. Digo tempos e espaços, pois qualquer um pode pensar no passado e imaginar, dentro das conexões estabelecidas e significativas, como transformamos a cada dia o mundo, repleto de novas descobertas, avanços tecnológicos, que geram hoje uma multiplicação de informações e conhecimentos produzidos, observando como temos novas relações e desafios com os saberes e os conhecimentos acumulados e latentes, relações dinâmicas que mudam a cada instante.

A instituição escolar, embora pareça estar rigidamente alicerçada em alguns pressupostos tradicionais ao longo dos tempos, também é uma invenção histórica e como toda criação está sujeita a mudanças, as quais estão representadas em diferentes contextos e épocas da trajetória educacional brasileira. Por meio e com base em dados indicativos delas é possível perceber algumas concepções, embates e conflitos sobre o papel da educação escolar em jogo. Embora a instituição escolar – pensando em sua organização estrutural – pareça estar ainda alicerçada em pressupostos tradicionais, é possível identificar, na perspectiva de educação crítica, uma postura de questionamento e defesa pela transformação deste *status quo* tradicional excludente que se perpetua na cultura escolar manifestada integral ou parcialmente em diversas faces do universo educativo.

Considerando a questão do conhecimento produzido ao longo da história, percebemos que ele pode se manifestar de diferentes maneiras e potencialidades, então, apresento a seguir algumas imagens dessas infinitas possibilidades de representação, através da arte, manifestadas em algumas pinturas que representam, sem querer desconsiderar o olhar intencional do autor, a relação da sociedade em seu contexto com a instituição escolar e com o saber.



Figura 1 – O castigo dos meninos: palmatória e feixe de varas (gravura de Bacheley de um desenho de Gravelot, século XVIII)

Fonte: Hilsdorf (2006).



Figura 2 – O Professor e seu grupo de alunos (“*La petite école*”, gravura de Milcent, de um quadro de Doublet, c. 1770)

Fonte: Hilsdorf (2006).

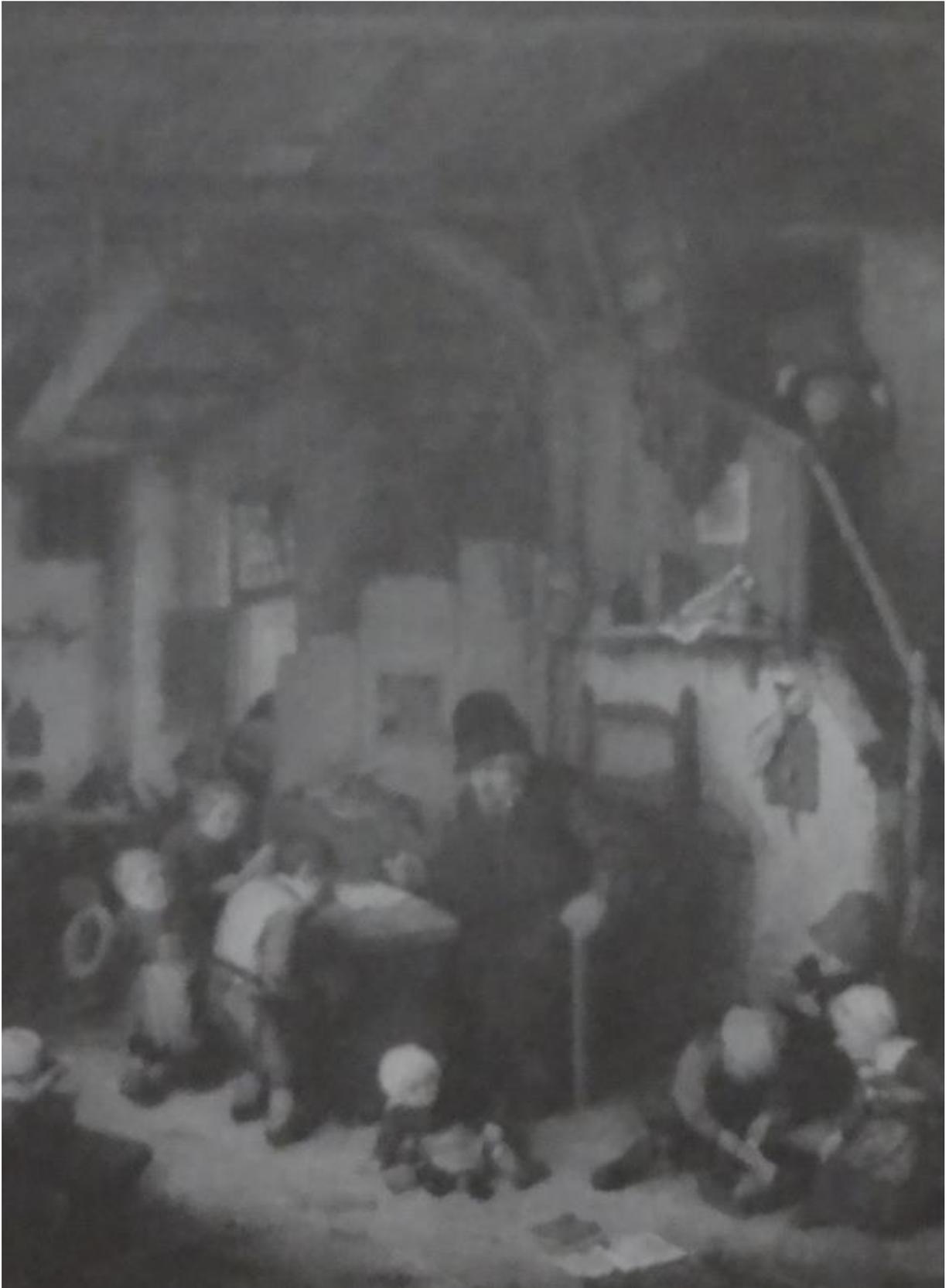


Figura 3 – Cada grupo de alunos com sua tarefa (“O mestre-escola”, de A. van Ostade, 1662)

Fonte: Hilsdorf (2006).



Figura 4 – Atendimento individual para o grupo que aprende a ler (“O mestre-escola”, de J. Streen, século XVII)
Fonte: Hilsdorf (2006).

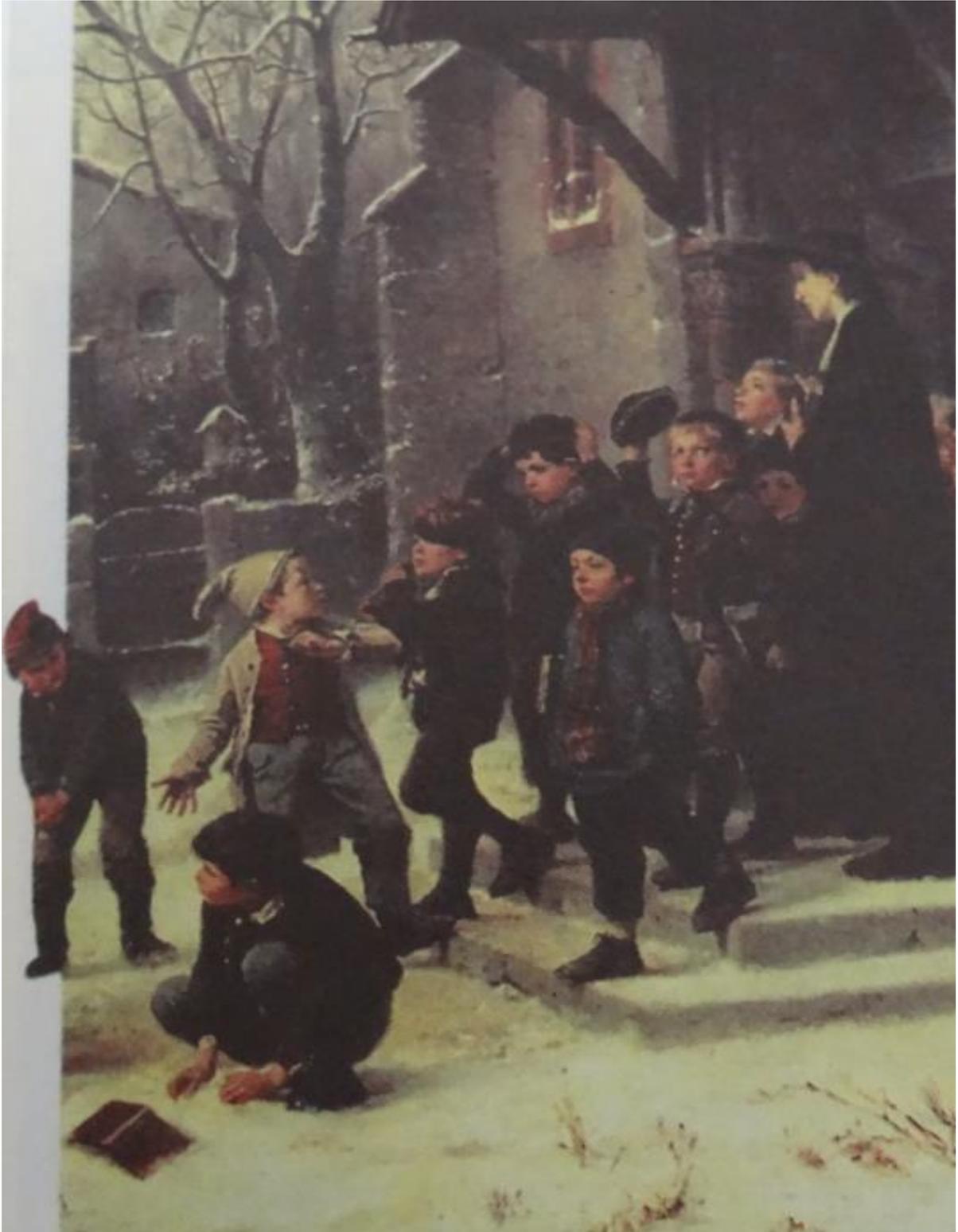


Figura 5 – A prática da fila dupla. A prática lassalista da fila dupla continua em meados do século XIX. (“*Après la classe*”, de B. Vautier, 1859)
Fonte: Hilsdorf (2006).

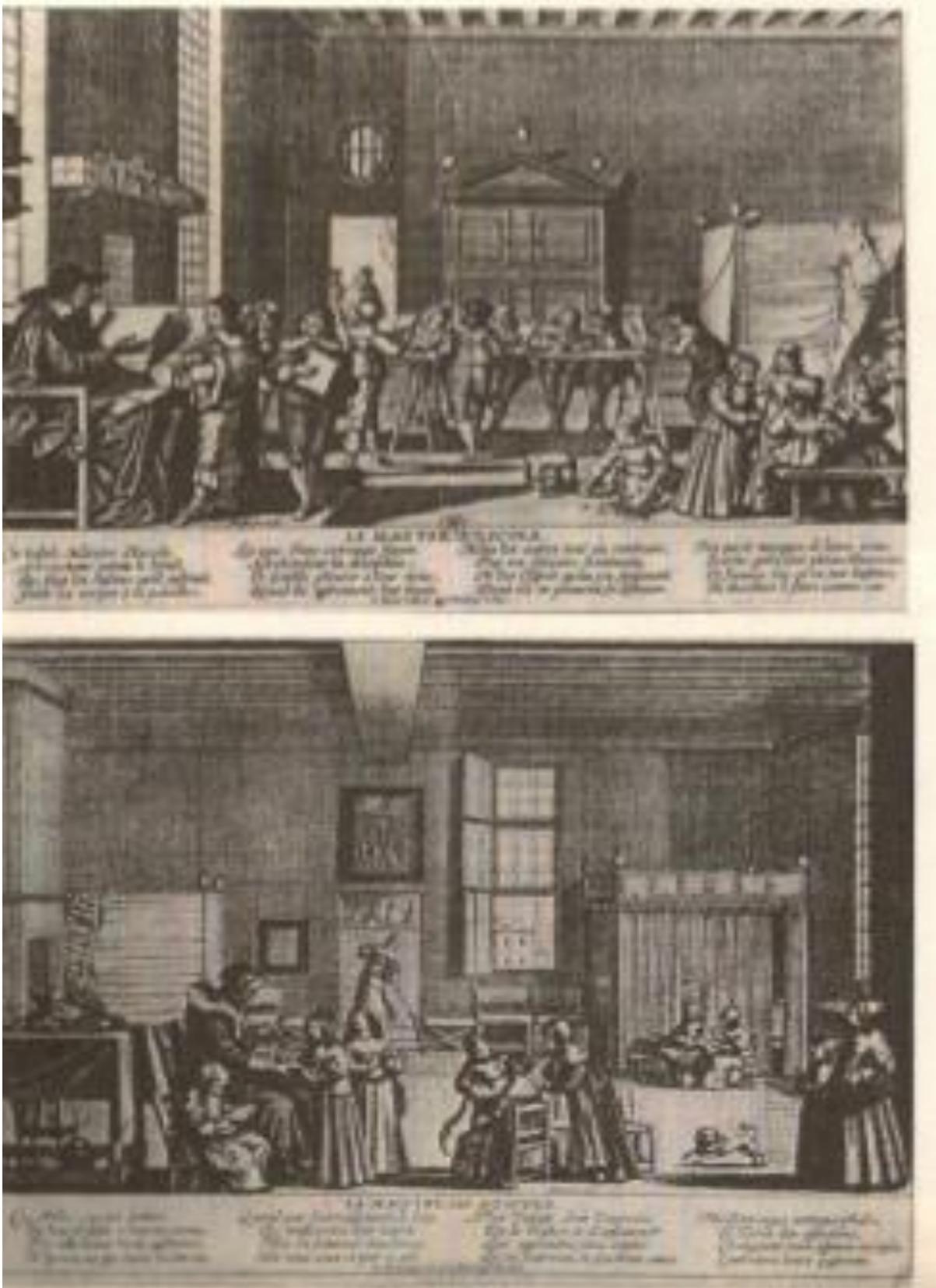


Figura 6 – Na França, diferenças de gênero: mesas de escrever só para os meninos (gravuras de A. Bosse, século XVII)

Fonte: Hilsdorf (2006).



Figura 7 – Música no currículo da escola primária (“A lição de canto”, litogravura de Barry de um quadro de C. Schloesser, c.1850)

Fonte: Hilsdorf (2006).



Figura 8 – Disciplina de corpos e de condutas: em fila, aos pares (“Os irmãos conduzindo os alunos na escola de Saint-Nicolas-des-Champs, Paris”. Litografia de Marlet)

Fonte: Hilsdorf (2006).

As imagens anteriores nos remetem, por meio de suas narrativas imagéticas, há um tempo que chega a parecer ora distante, ora tão próximo. A figura presente do professor nas imagens é uma dessas semelhanças, por vezes revelando que ele, o professor, em uma perspectiva anterior e tradicional, era visto como o centro do processo educativo, opor outra numa postura mais atual e progressista, ele se afirma como sujeito de mediações, intervenções, reflexões e acompanhamento dos alunos em seus processos variados e múltiplos de aprendizagem, entre tantas outras possibilidades de ações, permanecendo a figura e relevância do professor, mesmo que com tempos, demandas, sujeitos e públicos diferenciados dos ilustrados aqui.

Outras imagens são capazes de nos revelar mudanças no que tange à oportunização da educação, buscando uma forma mais democrática e gratuita em relação à atualidade, afinal, não são mais utilizados pelos professores feixes e varas como punição, e as escolas não são mais separadas por gênero para meninos e meninas, por exemplo, já outras imagens ainda nos trazem alguns elementos familiares, que ainda permanecem e coexistem em alguns cotidianos presentes na cultura escolar, como a questão da disciplina dos corpos, seja nas filas para entrada, seja na distribuição e enfileiramento das carteiras nas salas de aula.

Sem desejar traçar um paralelo anacrônico entre as imagens ilustradas de séculos anteriores e a atualidade, reforço que minha intenção ao trazer estas imagens é a de incitar uma reflexão sobre algumas práticas educativas, mesmo que não aconteçam exatamente iguais às imagens trazidas aqui, mas que de alguma forma ainda permanecem e coexistem nas relações escolares tradicionalmente mantidas por anos e anos, passando de gerações em gerações. O foco não é discutir a validade de tais práticas, mas refletir sobre a forma como estas se perpetuam por anos, séculos, se instituindo como verdades inquestionáveis, longe de estarem, para muitos, no lugar de serem questionadas, sendo muitas vezes reproduzidas dentro de uma naturalização escolar, em que seus sujeitos, alunos, pais, professores, gestores, comunidades, têm em seus imaginários esta imagem de escola tradicional e de sua forma de (re)produção do saber como a única possível. Nesse contexto, incluo a seriação como exemplo de uma prática que persiste ao longo dos tempos, e que se demonstra resistente por diversas razões, desde a formação do professor e de suas memórias e vivências nessa experiência tradicional, até a força de um imaginário dessa escola tradicional, presente nos professores, alunos e comunidade, passando por outros fatores, como veremos de forma mais aprofundada ao longo do trabalho.

Como afirmei, historicamente é possível identificar algumas permanências na constituição da escola, sobretudo no legado desta enquanto instituição representativa de seus pressupostos objetivos, verdadeiros, científicos, lineares e ordenados.

Historicamente a modernidade cumpriu um importante papel em romper com a forma de ordenação social, pautada em explicações divinas. A ciência moderna surge, então, incentivando a busca pelo saber, este que se quer exato, provável, verdadeiro e neutro de influências de cunho religioso. Entretanto, hoje é possível fazer uma crítica a esse tipo de sociedade, amparada no sistema capitalista e suas práticas exploratórias, buscando compreender que é preciso pensar em uma nova construção societária, com base em novos parâmetros, mais humanos, emancipatórios, políticos e justos para outros tempos.

Tais processos de mudanças também podem ser compreendidos nas imagens trazidas. Em um movimento oposto à defesa das permanências também é possível perceber o quanto a escola mudou, afinal não se usam mais palmatórias, as escolas não são mais separadas em escolas para meninos e meninas, entre outros aspectos que nos levam a crer e a defender sua capacidade de mudança contínua, o qual deve buscar dialogar com a mudança de seu tempo histórico e com os desafios que se colocam cada vez mais necessários à escola que busca superar o modelo de escola tradicional herdado.

Para Freitas (2003, p. 55) a lógica do sistema seriado no ensino tradicional é constituída a partir de “um determinado tipo de organização sociopolítica que historicamente construiu a ‘forma de escola’ com função social excludente e de dominação. Os ciclos desejam contrariar esta lógica.”

Dessa forma, este capítulo, que busca retomar alguns marcos na educação brasileira no que se refere à organização da estrutura escolar em ciclos, tem como propósito dialogar com uma perspectiva de transição e mudança, oposição, questionamento e crítica a esta escola que traz pressupostos rígidos e desiguais, duais e contraditórios. Vale ressaltar que não pretendo colocar os ciclos como uma panaceia, capaz de solucionar os problemas da educação brasileira, que são mais complexos e, sem dúvida, ultrapassam os muros da escola. Busco, então, defender a concepção da escola em ciclos como transitória, necessária e mais justa que a seriada por uma série de pressupostos, que buscarão reorganizar o ensino em uma relação mais horizontalizada.

3.2 Fundamentos, pressupostos e bases para uma organização escolar em ciclos: considerações iniciais

A educação brasileira encontra na atualidade ainda velhos fantasmas em seu cotidiano, fantasmas que perduram ao logo do tempo, alguns mascarados com novas roupagens, mas que ainda representam desafios à educação democrática e humanizadora. Entre esses desafios é possível citar o fracasso escolar, tão presente na organização do sistema de ensino por meio da seriação, entre outros, e os processos avaliativos excludentes. Cito inicialmente estas faces, entre muitas outras, que estão imbricadas em uma lógica de produção da cultura escolar, baseada na reprovação e na crença de que se o aluno não aprendeu em um determinado momento fixo não está apto a prosseguir para a série seguinte. Essa concepção inflexibiliza muitas vezes o tempo que o sujeito necessita para ressignificar saberes e muitas vezes não coloca em xeque questões de ordem didático-metodológicas no oferecimento de um determinado conteúdo, organizados com base em um currículo fragmentado, além de tantas outras questões que são múltiplas e diversas nos locais, além da maneira como cada instituição escolar cria elementos para existir, ignorando, ainda, a ideia de que existem escolas ao invés de escola, culturas ao invés de cultura, isto é, significados múltiplos e plurais que redefinirão e orientarão o trabalho pedagógico nas inúmeras instituições escolares.

De acordo com Freitas (2003), os ciclos se situam em uma perspectiva de inovação da mudando a lógica da escola seriada e da avaliação enquanto processo de exclusão, muito embora afirme que a avaliação não deixa de existir, percebendo tal postura como um esforço em redefinir seus sentidos. Dessa forma, a lógica dos ciclos estará associada à superação da lógica de exclusão e submissão, presentes na escola seriada. O autor indica ainda os ciclos de formação como a representação mais aproximada de uma nova concepção de escola baseada na organização e flexibilização dos seus tempos e espaços com base nos agrupamentos, enturmações de alunos por faixa etária, respeitando suas fases de formação e desenvolvimento.

Vale destacar então que, ao mesmo tempo em que o sistema seriado cria elementos de exclusão e fracasso, há também, imbricados em seus contextos, movimentos de questionamentos, críticas, conflitos, lutas, embates e resistências. Esses movimentos que darão embasamento e reforçarão a construção de uma organização do sistema escolar em ciclos são o assunto do tópico seguinte.

3.2.1 Ciclos e ciclos de escolaridade

De acordo com Barreto e Sousa (2004, p. 3), “A denominação ciclo já teve outros significados na educação brasileira, assim como a ideia básica dos ciclos já esteve contida em iniciativas que receberam outras denominações.” Dessa forma, é relevante situar historicamente a denominação de ciclos e seus sentidos. Para as autoras, já na primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 4024/1961 é possível encontrar o termo “ciclos”. Essa lei tramitou 11 anos pelo congresso e teve como fonte de inspiração a reforma Langevin-Wallon para as escolas francesas, mas não chegou a se efetivar. Entretanto, “o uso do termo ciclos na lei 4.024/61, para denominar diferentes etapas de escolaridade, abrigava, portanto, o regime seriado, como modo de organização da escola.” (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 3). As etapas de escolaridade em sua estrutura organizacional estavam baseadas no ensino primário, com duração de quatro anos, sendo seguido pelo ensino médio, que se dividia em dois “ciclos”: o ginásial, compreendendo quatro séries anuais, e o colegial, de três séries anuais.

A permanência do termo “ciclos” na lei nº 5.292/71 deu abertura para a elaboração do parecer nº 360/74 que previa “avanços progressivos adequados às potencialidades de cada aluno” (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 4).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394/96, a educação, defendida como um direito, obrigatória e dever do Estado ganha uma configuração mais ampliada. Houve a incorporação da creche e da pré-escola no ensino, sobretudo no gratuito e público, representando a inclusão de um novo “ciclo” de escolarização e, com ele inerente, novos espaços de discussão e aprofundamento referentes à educação infantil.

É importante destacar que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB de 1996 situam-se em um contexto histórico de abertura nacional para possibilidades de democratização do acesso à educação, considerando que os documentos anteriores, gestados em um momento em que o Brasil vivia uma ditadura militar, não eram mais adequados aos novos ares que se ampliavam e surgiam. Dessa forma, amparados nestas referências legais, havia uma ampliação na oferta da educação básica em massa e do ensino superior no cenário brasileiro.

Barreto e Mitrulis (2003, p. 70) trazem a seguinte definição de ciclos:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles

representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período.

Ainda para as mesmas autoras, a organização de escolaridade em ciclos, além das configurações apresentadas acima, traz em seu bojo alguns outros aspectos que estão associados a essa nova formação do pensamento educacional:

[...] concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. (BARRETO; MITRULIS, 2003, p. 70)

Dessa forma, neste contexto é preciso repensar os perfis de alunos e de profissionais que precisam atuar nesta escola. Esses novos conhecimentos acerca das crianças, jovens e adolescentes são produzidos nos espaços escolares e com eles novas demarcações legais também ganham força, tais como definições normativas que garantirão às crianças uma infância respeitada, impedindo que sejam inseridas tão cedo no mercado de trabalho, além de terem direito a uma educação que esteja atrelada à sua faixa etária e ao seu desenvolvimento cognitivo e motor.

É possível perceber que ao se opor ao sistema de seriação e à sua lógica de avaliação excludente e classificatória, entre outras formas de representações, a proposta de organização escolar em ciclos¹⁴ implica na construção de outra lógica de educação que busca a transformação da escola a partir de novas bases pedagógicas e administrativas.

Assim, os ciclos estão associados a estratégias e “políticas de não retenção” (FERNANDES, 2009 p. 21), fundamentados em uma concepção que se torna conflitante com a cultura escolar seriada, de reprovação. Neles, o tempo e o espaço ganham nova dimensão, atrelados a concepções e teorias de desenvolvimento e aprendizagem, dialogando interdisciplinarmente com outros campos do saber, como a psicologia da educação, a antropologia, a sociologia, a história, entre outros. Por meio de uma maior flexibilização do tempo e do espaço escolar para a produção do conhecimento, essa proposta busca estabelecer

¹⁴ Não estou considerando a progressão continuada ou a aprovação automática como ciclos.

bases curriculares também mais flexíveis, contextualizadas, dinâmicas e significativas aos seus sujeitos e entorno da comunidade escolar.

A avaliação também ganha um papel fundamental, senão central nesse processo de transformação. Antes classificatória e excludente, seletiva, parcial e fragmentada, no ciclo ela ganha outro sentido, desconstruindo a ideia de estar associada somente à prova buscando romper com a imagem de instrumento de poder e controle do professor. Assim, ela passa a ser vista como um dos instrumentos indicativos de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, podendo ser expressa em diversas formas e não apenas em provas, como era comum no regime seriado.

Dessa forma, a avaliação se constitui em um processo contínuo de acompanhamento, sondagem, desenvolvimento, intervenção, mediação do professor com os seus alunos, dos alunos para com seus pares, e deles para com eles mesmos. A avaliação deixa de ser vista como um instrumento de controle, autoridade e poder, para ser partilhada por seus sujeitos, ser questionada, revisitada e até (re)avaliada. Acredita-se que avaliar, no ciclo, não significaria somente para o professor aprovar ou reprovar o seu aluno, ou para o aluno estar apto ou fracassar, significa compreender o processo contínuo de construção do conhecimento ressignificado a partir de um novo entendimento do erro e do acerto, da interação e da mediação, dos tempos e avanços nos processos individuais e coletivos de uma determinada comunidade escolar.

Os ciclos, em sua construção histórica e trajetória, possuem variadas apropriações, manifestadas em diversas localidades, regiões e estados. No geral, suas justificativas se fundamentam em propostas de cunho político, social, históricas e pedagógicas e possuem como base de sustentação uma concepção de escolarização própria, em que são basilares também a ressignificação da noção de tempo e de espaço escolares e o redimensionamento dos processos avaliativos, teóricos e metodológicos.

Os ciclos podem se organizar de formas diferenciadas, em blocos com diferentes durações. Alguns sistemas de ensino ainda optam por mesclar a organização escolar com ciclos em suas turmas iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ou 1º ao 5º ano de escolaridade), mantendo o segundo segmento do ensino fundamental seriado (6º ao 9º ano de escolaridade). Outros, como o município de Niterói, se organiza inteiramente em ciclos, compreendendo desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, em toda a extensão do ensino fundamental.

É importante ressaltar ainda que existem diferentes classificações para a organização do sistema de ensino em ciclos. A organização do ensino em ciclos pode ser “de

alfabetização, de aprendizagem e de formação” (FETZNER, 2007, p. 2), conforme será detalhado em outro momento.

Em linhas gerais, as características fundamentais ao ciclo de escolaridade, que serão retomadas ao longo deste trabalho de forma mais aprofundada, implicam em sua diferenciação em relação à escola tradicional.

3.3 Trajetórias dos ciclos e seus pressupostos na educação brasileira

Neste item, trato da trajetória histórica sobre a discussão acerca do ciclos no cenário brasileiro:

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados da federação sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola, garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade. (BARRETO; MITRULIS, 2003, p. 70).

Os pressupostos presentes na década de 1920 demonstram que o problema da reprovação e do fracasso escolar, refletido nas altas taxas de reprovação, já faziam parte do cotidiano escolar brasileiro, revelando-se como um grave problema. O cenário pouco se altera até meados da referida década, dando ao Brasil, em relação a outros países da América Latina, como a Colômbia, Salvador e México, o índice de reprovação mais elevado (57,4%) na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, ainda havia outro agravante, o de que, conforme estudos da UNESCO, em meados do século XX, 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.

De acordo com dados de 1957, levantados por Barreto e Mitrulis (1999, p. 30) “o fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país: de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário.” Tal fato trazia elevados gastos referentes ao financiamento da educação e revelavam um estrangulamento no ingresso à escola, com os altos índices de reprovação, as vagas para novas matrículas ficavam comprometidas. Nesse

mesmo ano, em São Paulo, pesquisas revelaram que se o sistema adotasse a matrícula dos alunos por ordem cronológica, considerando a faixa etária de 7 a 10 anos, sobrariam vagas, mesmo considerando os alunos já matriculados.

A discussão sobre as altas taxas de reprovações não estavam restritas apenas ao espaço brasileiro, estavam presentes também na América Latina, onde a partir de encontros como a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em 1956 em Lima, experiências em diferentes países, com a finalidade de deter a expansão das reprovações, foram compartilhadas, o que segundo Barreto e Mitrulis (1999, p. 30) indicavam para a “promoção automática”.

Outras experiências já estavam em curso, como a promoção por idade adotada na Inglaterra, mas os encontros sobre esse assunto revelavam uma necessidade de se contextualizar o caso para o âmbito brasileiro, mediante o reconhecimento de uma “pedagogia da repetência” (GOMES, 2004), fortemente arraigada e homogeneizada no Brasil.

A prática da escola enquanto instituição seletiva e de reprovação entra em discussão, indicando a necessidade de sua superação, considerando a questão das metas desenvolvimentistas que visavam a industrialização e o avanço econômico do país, pois os altos índices de repetência além de representar elevados gastos aos governos, representavam ainda um estado de “atraso” em relação às propostas de industrialização e ao avanço do capitalismo eminente. Nas palavras do então presidente da República:

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São ideias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugeri-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente, essa fecunda iniciativa teria também, o apoio técnico e financeiro da União. (KUBITSCHKE, 1956, p. 144 apud BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 31).

A partir de então, é possível se percebe uma maior repercussão do assunto em diversos estados brasileiros, com posições favoráveis tanto quanto contrárias à ideia de não reprovação, manifestadas por educadores e famílias.

Algumas iniciativas são tomadas no sentido de superação da reprovação, como as do Estado do Rio Grande do Sul, pioneiro que implementou em 1958 uma medida de progressão continuada, na qual os alunos que apresentavam dificuldades frequentavam as classes de recuperação e após a superação da(s) dificuldade(s) poderiam retornar às suas classes de origem ou continuar o processo de escolarização em ritmo próprio.

Em 1968, São Paulo reorganizou o currículo da escola primária em dois ciclos: nível I (1ª e 2ª séries) e nível II (3ª e 4ª séries). Ao final de cada nível, os alunos eram submetidos a um exame de promoção, em que as notas eram classificatórias, servindo como base para os reagrupamentos dos alunos com dificuldades ou em classes de acelerações. A promoção de uma série para outra dentro do mesmo nível era automática. Tal medida teve uma reação desfavorável pelos setores conservadores da sociedade, não sendo totalmente implantada na década de 1970.

Em Minas Gerais, a experiência que buscou implantar gradativamente um sistema de avanços progressivos em Juiz de Fora, durou três anos se encerrando em 1973, quando “as escolas haviam atendido uma geração de alunos do ensino primário tendo apresentado menor repetência e evasão, bem como maior rendimento.” (BARRETTO; MITRULIS, 2003, p. 77).

Em Santa Catarina, de acordo com Barreto e Mitrulis (2003), a experiência de progressão continuada foi a mais expressiva, duradoura e abrangente, tendo início em 1970. Nela, foram extintos os exames de admissão, buscando avanços progressivos no sentido de uma avaliação continuada, “abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras séries e das quatro últimas séries, do que viria a chamar-se ensino de primeiro grau.” (p. 77). Foram criadas classes de recuperação para aqueles que não apresentavam o desenvolvimento como esperado, devendo a escola ajustar o ensino à capacidade do aluno e cada um deveria responder de acordo com as suas possibilidades. Se esperava, ainda, um processo de reciclagem de professores e diretores.

Para Barreto e Mitrulis (2003) as iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares tinham sido ensaiadas até a década de 1980. A partir de então, houve uma abertura e transição democrática, buscando uma reestruturação dos sistemas escolares com vistas à redemocratização.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num *continuum*, as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a eliminação das séries no

ensino de 1º grau como um todo, a proposta é mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribua para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais. (BARRETTO; MITRULIS, 2003, p. 80).

As justificativas, nesse contexto, para a reorganização da escola pública e da escolaridade amparada nas práticas cicladas estão associadas a motivos políticos e educacionais, envolvendo reformulações curriculares e avaliativas. Nesse momento houve uma ampliação dos estudos construtivistas, influenciando fortemente as propostas curriculares, dialogando com as contribuições da sociolinguística, psicolinguística e do sociointeracionismo de Vigotsky, através das contribuições trazidas por Emília Ferreiro. Tais orientações construtivistas, segundo Barretto e Mitrulis (2003, p. 82), “deslocam o eixo sociopolítico que motivara a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para o terreno predominantemente cognitivo e de interação entre os indivíduos.” Os processos avaliativos, predominantemente centrados no aluno em décadas anteriores também sofrem alteração de eixo, sendo redimensionado para a concepção diagnóstica, contextualizada e formativa da avaliação.

Assiste-se, a partir de então, um movimento ampliado de adesão à organização escolar com base nos ciclos por parte de diferentes estados¹⁵, como o Rio de Janeiro, com o Bloco Único (iniciado em 1991 e incorporado em 1994), São Paulo (1992), Belo Horizonte, com a Escola Plural (1994) e Porto Alegre, com a Escola Cidadã.

Vale realizar algumas considerações. A trajetória dos ciclos nos espaços brasileiros não se deu de forma ordenada, linear ou “evolutiva”. Dessa forma, não pretendo aludir que a aprovação automática, progressão continuada, referidas aqui no início do capítulo, sejam consideradas ciclos, e nem pretendo compreender os ciclos como algo fechado, cristalizado em algumas práticas que foram “evoluindo” ao longo do tempo. Conforme apontam Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), cada proposta de governo realizada sobre os ciclos “redefiniu o problema à sua maneira, em face à leitura das urgências da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente.” Dessa forma, cabe compreender que existe na própria constituição de diferentes práticas cicladas uma diversidade latente, muitas vezes organizada de forma mista (ciclos e seriação), em que cada região definiu, determinou ou

¹⁵ É importante destacar que a experiência por uma educação que se quer diferenciada com relação ao ensino seriado e seus pressupostos também se fizeram presentes em outras experiências, como no caso da proposta da Escola Candanga, no Distrito Federal, da Escola Cabana, em Belém, entre outras. No entanto, aqui estamos elencando algumas experiências que ganharam maior visibilidade em seus pressupostos ciclados, o que não restringe o debate sobre os ciclos e as experiências vivenciadas em diversos lugares a estas experiências somente.

implementou os ciclos, compreendendo a sua organização parcial ou totalmente (ciclos de formação).

Sobre as possibilidades de organização dos ciclos, eles podem acontecer como:

Ciclos de alfabetização, na década de 80, propondo que durante o período de construção da leitura e escrita não houvesse a reprovação escolar (tais propostas se baseavam no fato de que a repetição da rotina de um trabalho em uma primeira série escolar é nociva para os alunos que já cursaram este ano, mesmo que estes ainda não tenham aprendido a ler e escrever como esperado). (FETZNER, 2007, p. 2).

Os ciclos de alfabetização em geral eram implementados apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, onde coexistiam série e ciclos no mesmo segmento. Outra forma de ciclo é o de aprendizagem. De acordo com Fetzner (2007, p. 2):

Ciclos de aprendizagem, em meados da década de 90, conceito conhecido das escolas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais preveem uma revisão curricular no Ensino Fundamental, acompanhada de uma extensão do tempo para que os alunos possam adquirir os conhecimentos propostos (nos ciclos de aprendizagem, na maioria com duração de dois anos escolares, se mantém certa referência nos conteúdos da série).

Os ciclos de aprendizagem se organizavam de forma mais extensa com relação aos anos escolares, no entanto, apesar de propor uma reorganização de escolaridade não chegavam a reorganizar a enturmação dos alunos por idade. Essa característica está presente nos:

Ciclos de formação, da metade da década de 90 até hoje, nos quais a enturmação dos alunos não mais segue “a série anterior cursada com aprovação” (isto é, não mais se agrupam os alunos de acordo com um pretense conhecimento anterior adquirido). A enturmação escolar segue o critério da idade, considerando-se como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência). Experiências mais conhecidas foram nas Administrações Populares de Belo Horizonte (Escola Plural), do município de São Paulo (tendo Paulo Freire como secretário de educação) e em Porto Alegre (Escola Cidadã). Este tipo de enturmação escolar considera que o desenvolvimento humano é decorrente das mediações provocadas pelo meio sociocultural (neste meio também faz parte a influência da escola) em relação dialética com o desenvolvimento biológico. (FETZNER, 2007, p. 2).

Vale destacar, ainda, que as experiências e caminhos trilhados na educação brasileira, na tentativa de superar os desafios que se apresentavam em diferentes contextos, visavam atender objetivos diferenciados, sejam eles de diminuir os gastos públicos, até a

reflexão e busca por uma sociedade mais justa e democrática que, na minha avaliação, ainda está em curso exatamente pelo fato de não ter sido ainda alcançado. Fato é que um ponto permanece em meio a todas essas tentativas, o de que se faz extremamente necessário à reformulação da escola, sua reinvenção para que possa dar conta de problemas, como a repetência, evasão, analfabetismo, que se perpetuam e encontram novas formas de manutenção ao longo de décadas.

Dessa forma, o que hoje é chamado de ciclo foi reflexo de uma construção teórica, ideológica, educacional e pedagógica que busca dialogar com questões relacionadas ao desenvolvimento humano, considerando interesses comuns em seus processos de reagrupamentos e desseriação (KRUG, 2007), assim como a ressignificação de seus processos avaliativos e da própria organização escolar em seu tempo e espaço. A seguir, abordarei o universo de uma rede organizada em ciclos na educação de jovens e adultos, buscando compreender sua trajetória, avanços e retrocessos, desafios e dificuldades.

4 CICLOS NA EJA E SUA TRAJETÓRIA NA REDE DE NITERÓI: REORGANIZANDO A ESCOLARIDADE

4.1 Município de Niterói: uma breve apresentação

O município de Niterói faz parte do Estado do Rio de Janeiro e possui, segundo dados do IBGE, uma extensão territorial de 133,916km² e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,837 (IDHM 2010), que o coloca na 1^a posição entre os demais municípios fluminenses:

Niterói	0,837
Rio de Janeiro	0,799
Rio das Ostras	0,773
Volta Redonda	0,771
Resende	0,768

Tabela 4 – Maiores IDHM no estado do Rio de Janeiro em 2010

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE, disponíveis em <<http://cod.ibge.gov.br/23UI0>>.

De acordo com os dados oficiais do IBGE, o último censo de 2010 informou que o município possuía 487.562 habitantes. No entanto, ainda de acordo com as informações desse instituto, consultadas em abril de 2015, há uma estimativa com data de 2014 para um aumento do total populacional do município, que passaria para 495.470 habitantes. Vale destacar neste aspecto de aumento populacional, que o município de Niterói vem assistindo nos últimos anos a uma série de lançamentos imobiliários, atraindo novos habitantes.

De acordo com Bruno Uchôa, em matéria publicada no jornal “O Fluminense”, de grande circulação na cidade, de 17/02/2013, um dos motivos atrativos para essa valorização de Niterói seria:

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Niterói, que é o maior do Estado e o terceiro do país, é apontado por especialistas como um dos principais responsáveis pela valorização da cidade. A qualidade de vida se tornou uma marca da cidade. Aliado a isso, o Produto Interno Bruto (PIB) do município cresceu 59% entre os anos de 2005 e 2009. (UCHÔA, 2013, *online*).

Ainda de acordo com os dados do IBGE, a população residente, em grupos etários, é de:

Faixa etária da população residente	Total de habitantes
15 a 17 anos	19.447
15 a 19 anos	32.966
18 e 19 anos	13.519
20 a 24 anos	38.737
25 a 29 anos	42.275
30 a 39 anos	74.796
40 a 49 anos	70.103
50 a 59 anos	63.859
60 anos ou mais	83.536

Tabela 5 – Grupos etários de Niterói¹⁶

Fonte: IBGE (2010).

Há um quantitativo considerável de pessoas acima de 60 anos, seguido pela população na faixa de 30 a 39 anos. Dos 487.562 habitantes (dados de 2010), 225.838 residentes são homens, 261.724 são mulheres; além disso, 448.750 dos residentes são alfabetizados. A figura a seguir ilustra a distribuição geográfica do município analisado:

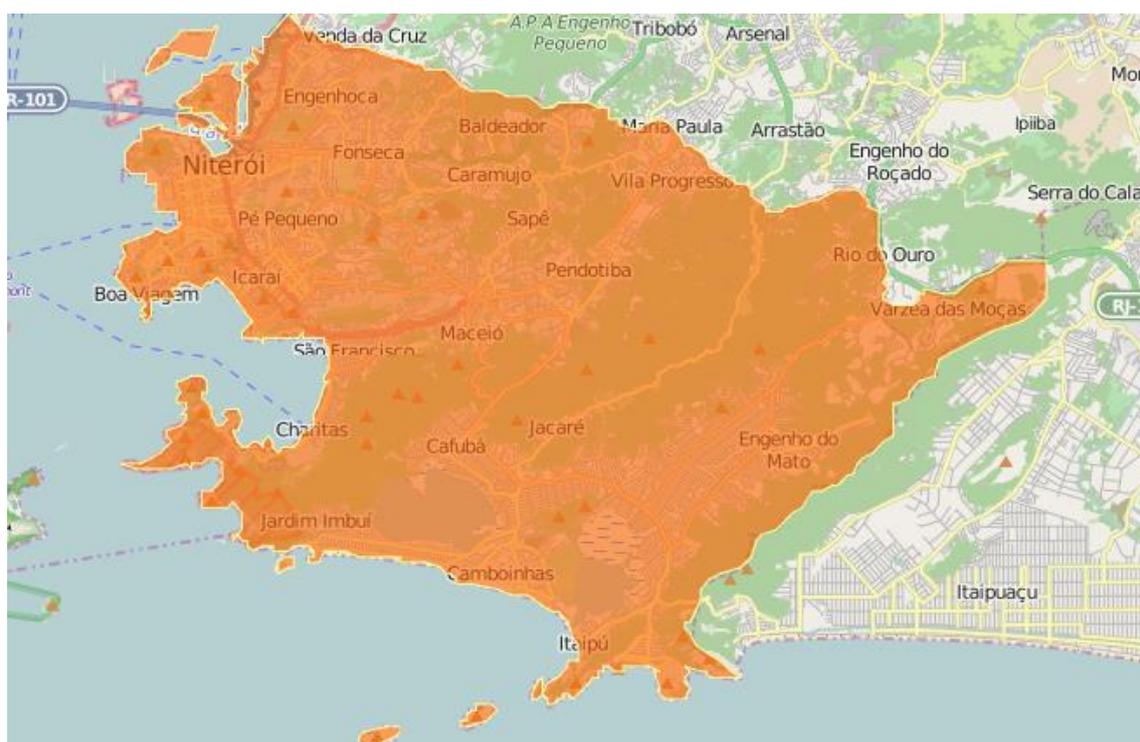


Figura 9 – Niterói e sua distribuição territorial

Fonte: IBGE: <http://cod.ibge.gov.br/233GB>

A prefeitura de Niterói iniciou seu processo de organização escolar municipal de ensino somente na década de 1960. Antes, não possuía estabelecimentos de ensino público e fornecia bolsas de estudo para alunos frequentarem escolas privadas. Sua expansão (compreendendo prédios próprios, alugados, cedidos e improvisados) contou com a criação de

¹⁶ Optamos por apresentar a mesma faixa etária da EJA, isto é, dos 15 anos em diante.

121 unidades de ensino. Em 1964 foi criada uma Divisão de Educação e Cultura que, em 1969, deu lugar ao Departamento de Educação e Cultura. Em 1975, através do decreto nº 2.194, de 17 de julho de 1975, foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), substituindo as setorizações anteriores até 1991, quando foi criada a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), por meio da lei nº 924/91 e no decreto nº 6.172/91, passando a coexistir junto com a SME. Para Arosa (2011, p. 3):

[...] há uma dicotomia que se expressa na convivência da Secretaria Municipal de Educação com a Fundação Municipal de Educação – FME. Dicotomia que se desdobra na FME, principal executor, na educação, do orçamento municipal, com a existência de setores que se organizam de forma burocratizada, que reproduzem a sobreposição de fazeres e poderes, confirmando a cisão e a fragmentação entre o pedagógico e o administrativo.

Dessa forma, com a criação da FME, passa a existir uma estrutura que conta com a “SME (administração direta) e com a FME (autarquia que detém os recursos financeiros e administrativos necessários à gestão do Sistema Municipal de Ensino).” (AROSA, 2011, p. 1).

Atualmente, o município de Niterói possui um total de 106 instituições escolares, englobando a educação infantil, o ensino fundamental no 1º e 2º segmentos¹⁷, sendo 14 destinadas à EJA, com uma delas oferecendo atendimento diurno e as demais, noturno.

De acordo com o IBGE, em pesquisa realizada em 2010:

Nível de ensino	Quantidade de alunos
Fundamental	3.169 pessoas
Fundamental – particular	770 pessoas
Fundamental – pública	2.400 pessoas
Médio	3.918 pessoas
Médio – particular	1.172 pessoas
Médio – pública	2.745 pessoas

Tabela 6 – Frequência da Educação de Jovens e Adultos no Município de Niterói conforme nível de ensino e tipo de escola

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Muito embora este trabalho se debruce sobre a EJA no ensino fundamental, a informação contida no *site* do IBGE demonstra que há uma demanda pelo ensino da EJA no município, em suas diversas modalidades, seja ela privada, pública, do ensino fundamental ou

¹⁷ Em documento específico sobre a rede é apresentado o quantitativo de 106 escolas com os dados referentes a maio de 2014. Entretanto, no *site* da FME, contabilizei, na listagem referente aos endereços das escolas, 85 unidades ao todo. Optei por colocar a informação contida no documento, no entanto, salientamos para essas divergências.

médio. A seguir, tratei da questão das políticas públicas e gestões governamentais que atravessaram estes 16 anos em que a rede analisada está organizada em ciclos.

4.2 As políticas públicas nos ciclos e seus processos de (re)implementações: o que revelam suas trajetórias?

Quando refletimos sobre a trajetória dos ciclos na educação brasileira, fica cada vez mais evidente a necessidade de ações e políticas públicas que deem sustentação à implementação de sua proposta.

As políticas públicas envolvem projetos de ações que, por sua vez, estão imersos em concepções e interesses variados e tensionados, como compreende Arosa (2011), que aponta também para os conflitos e tensões inerentes a todo processo político, mesmo quando supostamente eles estão inseridos em uma mesma proposta e gestão governamental e partidária. O autor realizou uma análise das políticas educacionais de Niterói no período de 2002 a 2008, e muito embora este período seja uma parte do que aqui será analisado, considero relevante sua abordagem, ao concluir que:

Não há um bloco único de poder homogêneo constituído entre os profissionais que compõem o órgão central (FME). Isto é, há uma assimetria política entre os que ocupam os cargos de maior concentração de poder e as equipes de profissionais que estabelecem relações diretas com as unidades que compõem o Sistema Municipal de Ensino. Essa assimetria se verifica igualmente entre esses profissionais do órgão central e aqueles que constituem as equipes das escolas. (AROSA, 2011, p. 2).

O autor levanta uma questão relevante para o entendimento dos processos de constituição das políticas educacionais na rede. É importante compreender as constituições partidárias não como blocos únicos e harmônicos, mas como representações partidárias, que contém em seu interior outros conflitos e tensões que se colocam. No entanto, para melhor visualizar esse processo, vale analisar configuração partidária da rede de Niterói, manifestada em uma sucessão de gestões governamentais que se alternam, com diferentes intervalos, entre o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT).

A gestão governamental no período analisado através dos documentos, isto é, a partir do final da década de 1990 até a atualidade, mantém em sua organização da escolaridade os ciclos em toda a extensão do ensino fundamental, desde os anos iniciais ao 9º ano de escolaridade, incluindo a EJA nesse processo. O quadro a seguir mostra algumas sucessões

governamentais entre o PDT e o PT e traz uma configuração anterior ao período de implementação dos ciclos na rede. No entanto, destaco que darei uma ênfase maior aos governos que assumem após o ano de 1997, gestão que iniciará na rede a implementação dos ciclos por meio de algumas portarias. A seguir, apresento a distribuição das gestões governamentais na política de ciclos na rede de Niterói, desde a sua implementação.

Partido	PDT	PDT	PT	PT	PDT	PT
Período	1997-2001	2001-2002	2003-2004	2005-2008	2009-2012	2013-atual
Prefeito	Jorge Roberto da Silveira		Assume o Vice (PT) Godofredo Saturnino da Silva Pinto	Godofredo Saturnino da Silva Pinto	Jorge Roberto da Silveira	Rodrigo Neves

Quadro 2 – Os ciclos gestados na alternância governamental entre PDT e PT

Fonte: Elaboração própria.

O quadro apresenta a configuração da gestão governamental da prefeitura de Niterói durante a implementação dos ciclos (1998/99), no entanto, vale destacar que houve dois governos sucessivos do PDT anteriores a 1997, o de 1989-1993, cujo prefeito era Jorge Roberto Silveira e de 1993-1997, com João Sampaio como prefeito.

De 2003 a 2004 o vice-prefeito Godofredo Saturnino da Silva Pinto assumiu a gestão da prefeitura em razão do afastamento de Jorge Roberto da Silveira, que se candidatou ao governo do Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, em próxima eleição, Godofredo assumiu a prefeitura novamente, mas desta vez como prefeito eleito.

Ao longo destes 16 anos estiveram à frente da prefeitura de Niterói dois partidos em especial: o PDT e o PT, que ora permanecem ao longo de sucessivas gestões e ora se revezam. De acordo com seus estatutos, seus princípios são:

Art. 1º. O Partido Democrático Trabalhista (PDT) é uma organização política da Nação Brasileira para a defesa de seus interesses, de seu patrimônio, de sua identidade e de sua integridade, e tem como objetivos principais lutar, sob a inspiração do nacionalismo e do trabalhismo, pela soberania e pelo desenvolvimento do Brasil, pela dignificação do povo brasileiro e pelos direitos e conquistas do trabalho e do conhecimento, fontes originárias de todos os bens e riquezas, visando à construção de uma sociedade democrática e socialista. (Estatuto do PDT, 1999).

Art. 1º. O Partido dos Trabalhadores (PT) é uma associação voluntária de cidadãos e cidadãs que se propõem a lutar por democracia, pluralidade, solidariedade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais, destinadas a eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria, com o objetivo de construir o socialismo democrático. (Estatuto do PT, 2013).

Ambos se aproximam de uma perspectiva progressista, entretanto há algumas diferenças entre tais objetivos no que tange à presença de alguns conceitos. Enquanto o PDT demonstra uma preocupação com a integridade e defesa dos interesses, patrimônio, desenvolvimento, com bens e riquezas, o PT se propõe de forma coletiva a construir as bases para a luta contra a exploração, desigualdade, opressão, entre outros.

Tais trechos dos estatutos de tais partidos cumpriram o propósito de demarcar alguns princípios orientadores das políticas partidárias, no entanto, os processos governamentais são complexos e revelam muitas vezes novas configurações e estratégias que não se esgotarão nesta abordagem. Dessa forma, é preciso compreender tais organizações partidárias como espaços de produções híbridas, complexas, reflexo de disputas e relações de poder.

Com relação às medidas governamentais relacionadas aos ciclos, ao longo destes 16 anos, é possível citar:

- ✓ 1998-1999 – implantação dos ciclos através da proposta político-pedagógica: “Construindo a escola do nosso tempo” (governo PDT);
- ✓ 2005-2008 – reconstrução da proposta pedagógica acerca dos ciclos sob o nome de “Escola da Cidadania” (governo PT);
- ✓ 2009-2012 – construção dos referenciais curriculares. Proposta sob o nome de “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural” (governo PDT).

A implementação/implantação dos ciclos em 1998/99 através da proposta “Construindo a escola do nosso tempo” foi um movimento proposto, sobretudo, pelos gestores da FME que, frente ao alto índice de reprovação e evasão escolar na ocasião da implementação, e mediante as tentativas sem sucesso como a avaliação continuada que antecederam a implantação dos ciclos, consideraram ser preciso construir a escola para um novo tempo, pois as bases anteriores (seriadas e tradicionais) não davam mais sustentação a esta escola.

De 2005 a 2008 houve um novo movimento de rediscussão dos ciclos na rede e, nesse momento, a proposta do trabalho pedagógico passa a ser impulsionada pela construção da “Escola da Cidadania” que se queria democrática e participativa. Nesse contexto, a proposta de organização da escolaridade é revisitada pela rede, dando início a uma discussão a respeito de suas bases epistemológicas e práticas em um movimento coletivo e participativo.

O movimento mais recente (2009-2012) foi intitulado “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural” e, embora tenha buscado representar um esforço de sistematizar as discussões sobre os ciclos e da construção dos referenciais curriculares para a rede em suas

diversas modalidades, entre elas, a EJA, foi editada, em sua versão final, pela Fundação Fundar, externa à rede. O documento traz como elemento central da discussão acerca dos referenciais curriculares a opção por um currículo multicultural.

Considerando este movimento de implementação/reimplementação dos ciclos, Azevedo (2007a, p. 16) afirma:

[...] fica evidente que os ciclos [...] necessitam de um macroprojeto político, uma vontade política governamental que lhe garanta a cobertura legal e logística necessários à sua execução. Não foi por acaso que propostas que se tornaram referenciais pelas mudanças qualitativas que operaram situam-se no âmbito das Administrações Populares, onde foram politicamente sustentadas e induzidas.

Dessa forma, pode-se perceber que esse movimento de implantação/implementação e/ou reimplantação ao longo dos anos, nas diversas ações governamentais para construir na rede uma proposta pedagógica para uma escola organizada em ciclos, reorganizando os espaços e tempos escolares, não se dá de forma neutra. Em cada gestão é encontrar-se um movimento impulsionando a rediscussão dos ciclos na rede, amparada em uma proposta político e pedagógica, e em cada uma delas tem seus próprios elementos motivadores. Longe de compreender esse processo como “evolutivo” ou “pacífico e estático” ele representa em sua tessitura a construção de um processo educacional em movimento, com seus interlocutores, sejam eles gestores, educadores, comunidade ou alunos, um movimento de construção e reconstrução, no qual é possível entender o ciclo em sua permanência ao longo desses 16 anos.

No tópico seguinte abordo como a discussão em torno da implementação dos ciclos está se dando ao longo desses 16 anos na EJA.

4.3 A EJA e a (re)implementação dos ciclos na rede: entrelaçando alguns sentidos

A revisão bibliográfica, apresentada no segundo capítulo, tentou fazer uma aproximação da defesa de uma educação como direito garantido que supere uma visão supletiva e inferiorizada da EJA, entendendo-a como política pública específica para jovens e adultos, que contemple a diversidade que a compõe. Reconhecer essa diversidade, por meio de práticas formativas no universo da EJA é uma das muitas questões levantadas pelo campo, que busca garantir experiências próprias a essa modalidade. A escola tradicional que ainda

existe, da forma como se constitui – excludente, seriada – também não é mais adequada para atender a esses alunos, sujeitos múltiplos e heterogêneos apresentando demandas, necessidades e realidades tão diversas.

Na tentativa de realizar um recorte para o âmbito da pesquisa, tratarei do município de Niterói, que está organizado em ciclos em todas as modalidades de ensino, atendendo a EJA no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Realizarei, ainda, uma retomada às temáticas analisadas anteriormente, que apresentaram inicialmente um panorama e agora colaborarão na análise da discussão sobre a rede de Niterói, mais precisamente na EJA.

Após a oficialização da implementação do ciclo em toda rede (1999), como mostram os registros documentais, ocorreu uma série de ações e medidas que direcionam para a organização da escolaridade em ciclos. O ciclo de aprendizagem dará lugar ao ciclo de formação¹⁸ em aproximadamente 2008, quando a rede institui uma série de normativas mais adensadas no que se refere às questões práticas e administrativas que envolvem uma reorganização da rede¹⁹, instituindo reagrupamentos, equipes de referências, eixos temáticos, entre outros elementos que serão mais detalhados a seguir.

4.4 Trajetória documental da rede em sua organização da escolaridade: o que revelam seus documentos?

A documentação encontrada ao longo desses 16 anos, com relação à implementação e reimplantação dos ciclos são vastas e serão apresentadas a seguir por meio de tópicos que pretenderão discutir a trajetória de algumas temáticas centrais na organização da escolaridade de uma escola ciclada, tais como: avaliação, currículo, processo de planejamento e participação de seus sujeitos na organização da escolaridade.

¹⁸ Embora não haja esta autodenominação nos documentos oficiais, estou tomando por base as tipologias dos ciclos segundo Fetzner (2007), de modo a melhor compreender as nuances constituintes do processo da organização de ciclos na rede.

¹⁹ Encontra-se anexo a este trabalho um quadro onde estão listadas algumas ações anteriores e posteriores à implementação dos ciclos na rede (1998/1999), que podem dar uma projeção mais continuada das ações da rede no sentido da implementação ou reimplantação dos ciclos, entre outras ações, ao longo dos últimos 23 anos.

4.4.1 O processo constitutivo da avaliação em busca de uma nova perspectiva: elemento central na construção de uma escola em ciclos

Ao se pensar na mudança de um sistema de seriação para ciclos, a avaliação é considerada um ponto central. Com ela, conforme já dito anteriormente, a compreensão de desenvolvimento da criança, adolescente, do jovem, e porque não arriscar dizer, do adulto e idoso, passa a ser compreendida a partir de outras perspectivas, que deslocam a avaliação de um patamar de poder e controle, fragmentada e hierarquizada, para uma nova significação, em que a avaliação contextualizada, diagnóstica, continuada, respeitando a flexibilização do tempo escolar, construirá novos espaços significativos para a construção de um conhecimento também novo, no sentido de ser ressignificado por seus sujeitos.

Historicamente, herdamos uma avaliação que se estabeleceu na escola seriada, tradicional de forma tão arraigada, que ao buscarmos ir a fundo de suas questões, percebemos o quanto esta questão ainda é pertinente aos educadores e alunos.

Para Freitas (2003), a lógica da avaliação não funciona separada da lógica da escola, afinal, a avaliação é produto da escola. De acordo com sua análise crítica, ela se separou institucionalmente da vida e das práticas sociais, quando passou a avaliar elementos que surgiram com o avanço industrial, como o enquadramento da força de trabalho, ou seja, aquilo que não se podia mais praticar na vida. Pode-se considerar que tal deslocamento acabou alterando a lógica da avaliação, que ao invés de focar no aprender para intervir na realidade, passou a ser entendida como uma prática onde o aluno deveria aprender para “mostrar o conhecimento ao professor” (p. 40), conhecimento este associado a questões mercadológicas que surgiam no estabelecimento da sociedade capitalista.

Dessa forma, esta avaliação que o autor chama de “artificializada” (FREITAS, 2003, p. 40), estaria ligada a três aspectos compositivos. O primeiro, chamado de instrucional, teria ênfase na avaliação das habilidades e conteúdos, realizada por meio de provas, trabalhos, entre outros; o segundo elemento estaria voltado para a questão comportamental do aluno onde o professor representaria a figura de poder nesta relação, em virtude da reprovação; e o terceiro componente seria a avaliação de “valores e atitudes” (p. 42) onde o aluno que não se ajustasse aos padrões estabelecidos e esperados, estaria sujeito a exposições e repressões. Para o autor, este tipo de prática favorece a construção de uma avaliação coerente com a “lógica da submissão” (p. 41).

Embora marcados anteriormente pelo fracasso escolar, pela evasão ou pela reprovação sem interrupção de contato com a escola, Os alunos da EJA, trazem marcas

profundas que, quando relacionadas com as práticas educativas nessa modalidade de ensino, constituirão relevantes elementos para a formação de uma subjetividade, que estará associada à forma como esse indivíduo se vê no processo inter-relacionado com a imagem que ele constrói de si mesmo, em virtude de como avalia ser visto pelos outros. Embora Carvalho (2012) reflita sobre a construção de um currículo intercultural, sua referência colabora na compreensão de que a avaliação e o currículo devem dialogar entre si. Dessa forma, a avaliação, neste processo de subjetivação, imerso em relações de poder intrínsecas ou não ao processo avaliativo, traz a este aluno uma experiência tensionada, ressignificada em função de suas memórias e experiências pessoais anteriores.

Freitas (2003) considera ainda que o processo avaliativo institucional está imerso em critérios formais e informais, sendo os informais os mais complexos no sentido de nem sempre serem explicitados e aparentes, repletos de juízo de valor, que influenciam a maneira como o professor percebe e compreende diferentes alunos. Dessa forma, o autor chama a atenção para os aspectos informais que envolvem juízo de valor sobre os alunos, no qual mesmo com a adesão à progressão continuada, impedindo a reprovação, permanecem nas relações implícitas e subjetivas, ou seja: nas relações entre os sujeitos dos espaços escolares. “Daí porque, mesmo que se retire a avaliação formal, como no caso da progressão continuada ou dos ciclos, os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos.” (FREITAS, 2003, p. 46).

Dessa forma, há elementos que tornam o processo avaliativo complexo, e que requer na EJA uma efetiva discussão para que seja possível criar elementos de reflexão sobre suas bases.

Recorrendo à análise documental, buscando dialogar com a avaliação em seu processo histórico, ao logo desses anos, percebi um movimento na rede de Niterói, já instaurado, antes mesmo da decisão pela implementação dos ciclos na rede, que propunha uma discussão sobre a avaliação e o currículo. Em 1991 foi criado o Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA) que tinha como propósito discutir a alfabetização nas séries iniciais. Como desdobramento desse processo, em 1993 foi criado um GT de currículo e avaliação, no qual essa discussão passou a ser ampliada para todo o ensino fundamental. No ano seguinte (1994) o GT de Currículo e Avaliação, através da portaria FME nº 530, de 4 de outubro de 1994, institui o “conjunto de propostas para o ano de 1994” destinado às séries iniciais do ensino fundamental e do então “ensino supletivo”.

No ano de 1995, ocorreu uma intensificação dos debates e da instituição da “política de não retenção” através do processo denominado de “avaliação continuada na rede”. Essa

política de “não retenção”, podendo ser identificada como um processo de promoção automática, foi inserida na ação do GT de Currículo e Avaliação, no que tange à reformulação curricular, ampliada para o 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Sobre as diferenças entre promoção automática e ciclos, Fernandes (2008, p. 55-56) afirma que:

Ciclos e aprovação automática não são a mesma coisa. Os ciclos não são um método de ensino nem tampouco um sistema de ensino. Os ciclos dizem respeito a forma de distribuição/organização/partição dos anos que os estudantes passam na escola. Podemos organizar este tempo dividido ano a ano (séries/organização seriada), como podemos organizar/dividir esse tempo de dois em dois anos, três em três anos, quatro em quatro anos (ciclos/organização em ciclos). Tal distribuição diferenciada (por ciclos) traz implicações não só na forma de avaliar, mas também na forma de se organizar o conhecimento escolar ao longo do tempo, na relação entre professor e aluno, nas relações entre família e escola, na cultura escolar. Portanto, falar de ciclos é falar de uma mudança estrutural na escola e na sua organização interna.

Dessa forma, na trajetória da rede há uma inversão, antes dos ciclos com a promoção automática não se podia reprovar, e com a implementação dos ciclos em 1999 a reprovação foi “autorizada”, considerando “o nível mínimo de conhecimento atingido pelos alunos da série” (Portaria FME nº 003/1998).

No ano seguinte, em 1996, foi promulgada a atual LDBN 9394/1996, trazendo em seu artigo 23 a possibilidade de organização da educação básica em ciclos.

Em 1998 a rede elaborou a portaria de nº 003/1998, estabelecendo os critérios iniciais para a organização de toda rede de Niterói em ciclos a partir do ano letivo de 1999, revendo a opção feita pela política de avaliação continuada, cuja promoção acontecia de forma automática. Feita essa contextualização, a partir de agora, darei ênfase às documentações relacionadas à temática da avaliação nos documentos oficiais da rede a partir de 1998/99, quando ocorreu com a implementação dos ciclos.

Com relação ao processo avaliativo, a portaria FME nº 003/1998, anunciou a meta por uma melhor qualidade no ensino no que tange à avaliação, recorrendo, se necessário, aos processos de reclassificação dos alunos.

Art. 4º - Serão submetidos ao Conselho os alunos atualmente matriculados nas 2ª, 4ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e nas II, IV e VI fases do Ensino Supletivo.

Art. 5º - Os **Conselhos de Classe** terão como referência para a avaliação, o nível mínimo de conhecimento atingido pelos alunos daquelas séries, considerando alguns parâmetros. (Portaria FME nº 003/1998, grifos meus).

Tais parâmetros se baseiam nos conteúdos relacionados a cada série/fase. Dessa forma, ainda percebemos uma fragmentação dos conteúdos escolares em “séries”/“fases”. Essa primeira portaria teve como justificativa a necessidade de adequação da estrutura organizacional da rede com o que reza a LDBN 9.394/96 e a busca por uma melhor qualidade no ensino no que tange à avaliação, recorrendo, se necessário, aos processos de reclassificação dos alunos.

A portaria trata da questão avaliativa, trazendo uma série de coexistências no sentido das terminologias e significados apresentados. Tal fato é compreensível, pois não se termina um ano em série e começa no ano seguinte em ciclos de formação. O amadurecimento da discussão em torno das bases de sustentação dos ciclos vai aparecendo na trajetória da rede ao longo dos anos.

No entanto, é preciso pontuar as coexistências de conceitos que são decorrentes da escola seriada. No trecho da portaria em destaque, grifei a palavra “conselho de classe”. A classe tradicionalmente tem vinculação com as séries e não com os ciclos. Outra questão que merece destaque é o papel dos conselhos de classe, que deverão avaliar o nível mínimo de conhecimento dos alunos daquelas séries. Com relação a essa atribuição, é possível levantar como hipótese o papel do conselho em discutir, sugerir melhorias para turmas com baixo rendimento ou o entendimento de que a avaliação ainda está atrelada – mesmo sendo um documento que se intitula sobre ciclos –, aos conhecimentos previamente adquiridos do aluno na “série”, sendo esta turma característica central do sistema seriado tradicional. Avaliar, nesse caso, teria o sentido de medir, mensurar o conhecimento das turmas, para verificar quais alcançaram minimamente os conteúdos previstos para aquele ano escolar. Ainda de acordo com o documento:

Art. 6º - Os alunos considerados retidos pelo Conselho de Classe da Unidade Escolar, deverão receber no próximo ano, pelo período máximo de 1 ano, ou 1 semestre, no caso de Educação de Jovens e Adultos, atendimento especial em classes de **aceleração ou de reforço**, a serem instituídas nas escolas da rede municipal. (Portaria FME nº 003/1998, grifos meus).

Vale destacar, portanto, uma possibilidade de criar vias alternativas dentro da proposta em ciclos, de promover aos alunos classes de “aceleração ou reforço”. Através de uma inferência sobre essa possibilidade, compreendo que além da preocupação, presente no documento, em dar destino aos alunos retidos, há também uma possibilidade de promover práticas e discussões em torno de tal determinação de formação dessas classes por parte dos educadores da rede. De que forma as perspectivas cicladas compreendem dentro de suas

propostas o aluno que “não atingiu o conhecimento mínimo referente à série cursada?” De acordo com Fernandes (2008, p. 54):

Não podemos ter reprovação em uma escola “ciclada” uma vez que a avaliação na proposta de ciclos deve ser uma prática contínua, sem o objetivo de retenção, uma vez que essa não é coerente com as bases epistemológicas que fundamentam a avaliação em ciclos.

Ainda em 1998 foi publicada uma nova portaria pela FME nº 320/1998, trazendo em seu bojo questões específicas sobre o sistema de avaliação na rede (ensino fundamental), onde é possível observar que a “retenção” passa para o final dos três primeiros ciclos, por frequência e por aproveitamento insuficientes, e já se insere a conceituação da avaliação continuada. Termos como: previsão de reorientação da aprendizagem e progressão parcial são associadas ao processo de avaliação continuada.

Nessa portaria, publicada no mesmo ano que a nº 003/1998, é possível perceber ainda a inserção de conceitos avaliativos em substituição às notas. Há a determinação da duração de um semestre para os alunos da EJA que ficaram retidos, frequentarem as classes de reorientação de aprendizagem. A progressão parcial do 3º para o 4º ciclos acontece se o aluno ficar em dependência em no máximo três disciplinas, excluindo deste cômputo: educação artística, educação física e educação religiosa.

No que tange a questão avaliativa, outra questão iniciada através dessa portaria é a sua diferenciação com relação a como atribuir um “valor” ao rendimento do aluno. Vejamos como fica a proposta para 1999 em diante:

Art. 4º - A avaliação do rendimento escolar do aluno, durante e ao final do ciclo, será traduzida pelos seguintes conceitos:

- I - A - aproveitamento muito bom;
- II - B - aproveitamento bom;
- III - C - aproveitamento regular;
- IV - D - aproveitamento satisfatório;
- V - E - aproveitamento insuficiente.

§ 1º - Os conceitos estabelecidos correspondem ao seguinte percentual de aproveitamento nos objetivos propostos, no caso de transferência de alunos:

- I - A - 90 a 100%;
- II - B - 80 a 89%;
- III - C - 65 a 79%;
- IV - D - 50 a 64%;
- V - E - menos de 50% dos objetivos propostos. (Portaria FME nº 320/1998).

Com base nas orientações contidas nos documentos apresentados até então, fica claro que a implementação dos ciclos na rede partiu de determinações que demonstram uma

preocupação inicial com a reprovação do aluno, propondo ações que sustentem o que denominaram de reorientação de aprendizagem e de progressão parcial, isto é, neste último caso, os alunos poderiam ficar retidos ao final de cada ciclo, na transição de um ciclo para o outro, e estariam sujeitos à retenção, caso apresentassem frequência insatisfatória e/ou aproveitamento insuficiente (no caso do 3º para o 4º ciclo). A questão da frequência do aluno da EJA também é outro elemento fundamental para a compreensão como se processa a avaliação nesta modalidade, que costuma enfrentar altos índices de evasão.

Como consequência das ações de suporte à aprovação dos alunos da rede, ou do que definiu como “Projeto Evasão Zero”, visando “incentivar a permanência do aluno na escola” (portaria FME nº 486/99), se instituiu o Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem (CEMOA) que funcionou inicialmente na Escola Municipal Alberto Francisco Torres, no Centro da Cidade. Sob a responsabilidade de um coordenador supervisor, designado pela FME, o CEMOA destinou-se aos alunos que apresentavam defasagem série/idade entre 13 e 15 anos de idade e que ainda cursavam o 1º e o 2º ciclos, respectivamente, no ano de 1999. O currículo organizado para esses alunos era desenvolvido em três etapas semestrais e tinha como orientação fornecer uma “base profissionalizante optativa ao aluno”. Os alunos que apresentassem retenção deveriam ser encaminhados ao CEMOA para aulas nas disciplinas que ficaram retidos. Chamo a atenção para a idade do público-alvo do CEMOA, compreendendo alunos entre 13 e 15 anos, o que indica um alto índice de retenção, na passagem do 3º para o 4º ciclos.

Em 13 de abril de 2000, a portaria FME nº 123 estabeleceu alterações com relação ao CEMOA, visando a “aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Sobre esse processo de promoção, determinava que o aluno pudesse ainda ser reclassificado, a qualquer tempo, garantindo a matrícula no 3º ciclo de estudos, em ensino regular ou no supletivo, se sua idade permitisse. A citação da palavra “supletivo” – cuja nomenclatura foi modificada a partir de sua inserção como modalidade de ensino em 1996, por meio da LDBN 93.94/1996 – ainda aparece em algumas portarias posteriores (003/98, 236/98, 001/99, 002/99, 003/99, 486/99; 005/2000; 276/2000), indicando que a alteração de nomenclatura não representou uma mudança de sentido. Outra questão acerca da portaria FME nº 123 é o fato de tratar apenas do ensino regular, considerando o “ensino supletivo” apenas destinado ao aluno anteriormente do ensino regular que passasse a ter idade para frequentar o CEMOA. Em 13 de dezembro de 2000, foi ainda publicada outra portaria da FME nº 276/2000, que revê a questão da progressão parcial e somente nesta o “ensino supletivo”, que já estava inserido no ciclo, foi mencionado. A partir dessa portaria, a progressão parcial passou a ter caráter obrigatório em

toda a rede, podendo ser oferecida na própria escola frequentada pelo aluno, ou em outra estruturada para tal. A progressão permaneceu ao final do 3º ciclo para o ensino regular e da 7ª para a 8ª fase no ensino supletivo, e a partir de 2002 seria implantada ao final do 4º ciclo (9º ano ou fase)²⁰. O regime de dependência teria a duração de um semestre na EJA.

Em 2001, o Conselho Municipal de Educação deliberou a modificação sobre a regulamentação da progressão parcial na rede. Com a deliberação CME nº 001 a progressão parcial obrigatória ficou a cargo das unidades escolares, devendo ser desenvolvida na escola onde o aluno está matriculado. Coube, então, à instituição de origem do aluno criar condições para a realização da dependência do estudante, que deveria ser tanto para o regular quanto para a educação de jovens e adultos, acontecendo de forma semipresencial. O aluno entrava em dependência se ficasse “reprovado” em, no máximo, duas disciplinas, excluindo desse cômputo: educação física, educação artística, informática educativa e língua estrangeira moderna. Houve uma diminuição com relação à portaria FME nº 320/98, que previa a retenção em até três disciplinas. A carga horária nas turmas de dependência é de no mínimo 50% da prevista para a disciplina. Caso o aluno concluísse o 4º ciclo em dependência em duas disciplinas, poderia cursá-las em turmas regulares no ano seguinte, recebendo apenas o histórico escolar, ficando vedada a expedição de seu certificado enquanto não fosse aprovado.

Em 1º de abril de 2002, a deliberação CME nº 003/2002 revogou parte da CME nº 001/2001, acrescentando apenas a informação de que a retenção aconteceria em mais de duas disciplinas, mantendo a exclusão deste cômputo as mesmas disciplinas excluídas anteriormente. A deliberação obrigava ao aluno concluinte do 3º ciclo cursar novamente o último ano de escolaridade, e assegurava que os alunos que, em 2001, cursaram o 3º e 4º ciclos poderiam prosseguir com os estudos com dependência em até três disciplinas.

De fato, quando se opta pela organização da escolaridade em ciclos, assume-se um compromisso com a construção de outra lógica de organização escolar que visa superar a concepção seriada e seus elementos de sustentação fragmentados, responsáveis por produzir, em larga escala, a reprovação. Essa medida avaliativa, que tem na “prova” uma prática central, colocando o aluno em xeque, não visa compreender o aluno em suas potencialidades (outras), mas exige dele a *comprovação* de que aprendeu o conteúdo selecionado pelo professor, elaborado por ele da forma como ele, o professor, acredita ser a certa e da forma como ele acredita ter sido apreendido por seus alunos. Esse processo de *comprovação* desta

²⁰ Nota-se, aqui, outro momento que indica tensões com relação às retenções. De acordo com a portaria nº 320/1998, Inciso II, letra e, citada anteriormente, o aluno não poderia ficar retido ao final do 4º ciclo, apenas em caso de infrequência.

verdade escolar institucionalizada por meio de seus conteúdos segue um caminho linear, sequencial, uniforme, levando a crer que o aluno que não demonstra o domínio de determinado saber nesta ordenação hierárquica, não está apto a seguir para os conhecimentos ordenados e subsequentes. Os estudos sobre os ciclos indicam que, ao fazer a opção de organização de escolaridade em ciclos, deve-se buscar romper com essa lógica seriada, trabalhando o processo avaliativo de forma continuada, diagnóstica, participativa, contextualizada, entre outras formas metodológicas e pedagógicas de construir o conhecimento, na ordenação de um novo espaço e tempo escolar. No entanto, ainda são muitos os desafios que esta prática de avaliação enfrenta.

Em 2008, a rede de Niterói, por meio de uma série de normativas “reimplementou” o ciclo, apresentando uma série de orientações normativas que buscavam aproximar a rede dos ciclos de formação. A portaria FME nº 125/2008 instituiu a proposta de construção da “Escola de cidadania” enfatizando o aspecto qualitativo da avaliação, indicando “a necessidade de utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favoreçam a interpretação qualitativa do percurso e a evolução de cada aluno.” (Portaria FME nº 125/2008). É, sem dúvida, relevante, no sentido de buscar superar o entendimento da avaliação como instrumento de mensuração, quantitativo e classificatório. A mesma portaria propõe que:

[...] o processo avaliativo é de responsabilidade da Equipe de Referência do Ciclo, que deverá observar as necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seus Grupos de Referência, articulando ações processuais que favoreçam a construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais, de modo a evitar e/ou sanar situações de dificuldade ou de inadaptação vividas pelos sujeitos desse processo.

Como registro de avaliação, a portaria analisada propõe: anotações pessoais, montagem de portfólios, trabalhos em grupo, fichas de avaliação e autoavaliação do aluno, fichário que acompanhe o aluno, diários reflexivos do trabalho docente ou qualquer outro instrumento cumulativo de informações que subsidiem a elaboração do relatório avaliativo, entre outras tarefas que terá a periodicidade anual para a EJA.

Assim, o documento apresenta uma série de possibilidades avaliativas que proporcionariam ao docente ter uma percepção mais ampliada do desenvolvimento do aluno, mediante uma série de possibilidades experimentadas. O conhecimento, neste caso, não está restrito à sua avaliação, considerando apenas as provas escritas. No entanto, há que se considerar a observação de que os relatórios da EJA acontecerão anualmente, sendo esta

modalidade organizada por semestres. O que nos permite inferir que a EJA (com exceção do primeiro ano do primeiro ciclo²¹) será avaliada ao final dos ciclos apenas.

De acordo com a portaria nº 125/2008, é responsabilidade do professor do Grupo de Referência a elaboração do relatório avaliativo, que deverá estar atualizado e disponível para apreciação da Equipe de Referência do Ciclo.

Ainda em 2008, foi publicada a portaria FME nº 132/2008 que determina as diretrizes curriculares e didáticas para a EJA no ciclo. Esta inclui a avaliação no processo de mediação pedagógica, buscando desenvolver e priorizar, de acordo com o Art. 11, a compreensão da avaliação, buscando a superação da fragmentação disciplinar, tendo a avaliação como processo de problematização da realidade, resultado de uma mediação pedagógica significativa e integrada com os projetos escolares. Assim, fica claro o quanto essa perspectiva de avaliação se distancia da avaliação seriada classificatória.

Em 2009, a portaria FME nº 093 cessou os efeitos da portaria 125/2008 referente ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e EJA, reafirmando que o aluno só poderia ser retido por frequência, e caso não alcançasse o percentual exigido de 75%, deveria ser “submetido ao processo de reclassificação”. Dessa forma, ainda persiste a perspectiva de retenção por “aprendizagem”, ao final dos 3º e 4º ciclos.

A portaria nº 093/2009 reinsere os conceitos para avaliação do rendimento escolar, onde somente é retirada a palavra “aproveitamento”, permanecendo “I – A – muito bom; II – B – bom; III – C – regular; IV – D – satisfatório; V – E – insuficiente”. Indica que a atribuição dos conceitos deve funcionar como referenciais para o replanejamento e reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

A portaria FME nº 878/2009 voltou à questão da avaliação anual na EJA e determinou que a avaliação individual fosse feita por todos os professores de todas as disciplinas ao longo de cada bimestre, consolidada até a data final do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo. Também retomou a questão dos conceitos anteriormente abordados, que passaram para A – nível alto de aproveitamento; B – nível bom de aproveitamento; C – nível satisfatório de aproveitamento; D – nível regular de aproveitamento; E – nível insatisfatório de aproveitamento.”

Intensificadas a partir de 2008, as discussões acerca dos ciclos ganham maior centralidade, deixando de classificá-los como ciclos de aprendizagem para se aproximarem da

²¹ Seguindo determinações da Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010 que define diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 anos, o 1º ano da EJA, considerado de alfabetização, passou de um semestre para um ano.

perspectiva ciclos de formação²². Nessa perspectiva, dos ciclos de formação, surgiram acentuadas normativas que reorganizam a escolaridade e entre esta reorganização, restabeleceram as bases da avaliação, cujos conceitos vão ganhando maior propriedade ao longo das publicações, e se aproximando de uma perspectiva escolar mais progressista, no sentido de se tornar mais democrática.

As últimas portarias, impulsionadas pela transição de 2008, trazem o entendimento da avaliação como uma prática que deve ser continuada, proporcionando ao aluno uma resposta com relação à mediação pedagógica, durante seu processo de aprendizagem. Traz, ainda, a proposição de um professor que, para avaliar, precisa ser um mediador, uma figura que acompanhará e fará inferências ao aluno em seu processo de aprendizagem, compreendendo a avaliação como uma prática muito mais complexa, dinâmica e ampliada que a do paradigma seriado, cujo fim se dava no ato da aprovação ou reprovação ao final do ano/semestre (EJA) letivo.

Conforme é possível perceber nas normativas oficiais da rede, a construção de outras bases que se opõem à escola seriada é um processo de constante transformação. Optei por apresentar algumas dessas transformações neste trabalho para que fosse possível perceber as nuances, rupturas e continuidades que estão por trás da escrita do documento oficial, dando ênfase ao processo avaliativo no ciclo.

É importante destacar que para o aluno da EJA – que teve interrompido seu processo escolar, se evadiu mediante inúmeras reprovações, ou não evadiu, mas ficou retido diversas vezes, gerando o que alguns chamam de defasagem “série-idade”, conduzindo-o assim para a EJA – a avaliação ainda é um processo que lhe remete possibilidades de revisitar memórias consideradas para muitos como memórias do fracasso escolar e pessoal.

A seguir trato das questões curriculares presentes nos documentos analisados ao longo desses 16 anos.

²² Mais uma vez reafirmo que essa classificação está sendo inserida para melhor compreensão dos processos e trajetórias da rede ao longo dos 16 anos, e que os documentos oficiais não se autodenominam ciclos de aprendizagem ou de formação.

4.4.2 O currículo e os eixos temáticos em uma perspectiva multicultural: contradições e avanços

De acordo com Azevedo (2011), o conceito de currículo traz, em sua tradição, um significado que muitas vezes passa despercebido em sua criticidade pelos educadores. O autor afirma que:

A procedência do conceito de currículo, ainda dominante em nossas escolas, é pouco conhecida. A sua associação com a organização fabril clássica é encoberta, pouco explicitada, tornando obscura a sua origem. É preciso ficar expresso que o parâmetro organizacional da escola é a organização científica do trabalho, o “*management*”, os processos de “*training*”, de origem anglo-saxônica, desenvolvida desde o início do século passado nas fábricas, no exército, com o propósito de super aproveitamento da energia humana na produção da eficácia, da rentabilidade, do controle social, da padronização e do controle dos grupos humanos. Nesta perspectiva, institui-se a escola seriada cuja estrutura reproduz a organização do trabalho fabril baseado nos princípios da teoria administrativa taylorista-fordista. A organização da escola, tal como conhecemos e convivemos, imita e reproduz de forma acrítica os padrões de organização da produção e do trabalho do modelo taylorista-fordista. (p. 3).

Compreender essa associação da escola seriada aos processos de manutenção do capitalismo se faz relevante em uma abordagem mais macro. É nessa escola que os acirramentos de lógicas competitivas, por meio da centralidade em avaliações externas da precarização do trabalho docente são reforçados. Trata-se da reconversão da escola aos objetivos de mercado:

Dentro dessa lógica, é necessário reconverter o conteúdo cultural da escola, orientá-la com um conjunto de valores que garantam uma formação essencial para os objetivos de mercado: a mercoescola. Na mercoescola, a educação reconvertida em uma educação para o mercado assume um duplo papel. No seu “valor de uso”, realiza a dimensão cultural e formativa, impulsionando os valores competitivos, essência conceitual da sociedade de mercado. E, como substância do seu movimento, transforma-se dialeticamente em mercadoria, valor de troca, constituindo-se como capital. (AZEVEDO, 2007b, p. 2).

Essa vinculação entre escola e mercado torna-se outro elemento de relevância para se compreender as resistentes bases de sustentação da escola seriada. Se a escola é vista dentro de uma lógica produtivista, inserida na lógica do capital, passa ser um elemento integrante, mediante a compreensão de que esse modelo de escola está intimamente relacionado com os objetivos do capital e com os objetivos de manutenção da sociedade capitalista e de suas bases de sustentação.

Quando esse tipo de compreensão é associado à EJA podemos inferir sobre sua história de formação no Brasil, desde os processos colonizadores até as relações com uma concepção supletiva de ensino, compensatória, marginalizada e voltada para a formação de habilidades necessárias a uma atuação no mercado de trabalho. Faz-nos compreender também, como a nível macro, as relações curriculares entre trabalho (como formação de mão de obra) e EJA se tornaram marcantes e indispensáveis para muitos. De acordo com Arroyo (2007, p. 6):

O currículo fala pouco sobre o trabalho. É curioso que os currículos sempre partem do pressuposto de que preparam para o trabalho. A imagem de educando que o currículo tem é de empregável, então o capacitamos para a empregabilidade, formemos um currículo por competências para uma suposta sociedade do trabalho. A pergunta teria que ser: que saberes sobre o trabalho teríamos que transmitir nos cursos da EJA? (ARROYO, 2007, p. 6).

Essa pergunta que traz o autor poderia ser ampliada: “que saberes teríamos que valorizar nos cursos de EJA?” Trata-se de uma pergunta a princípio simples, mas sem dúvida complexa e desafiadora, se tomarmos como partida a própria diversidade inerente à EJA.

Com relação à elaboração de um currículo para a EJA, é preciso destacar o legado da suplência, fazendo-lhe uma crítica em busca de sua superação, pois conforme já apontado neste trabalho, com a determinação do ensino supletivo na lei nº 5.692/71 herdamos uma concepção sobre o jovem e adulto com baixa ou sem escolaridade, como um ser incapaz, que inserido em uma lógica mercadológica bastariam cursos profissionalizantes para que pudessem aprender um ofício, ou ler o básico, que lhes permitissem atuar no projeto de um estado capitalista. No entanto, hoje, esse tipo de percepção de suplência é criticado e esse aluno é visto de forma mais ampliada, respeitando suas potencialidades, memórias, experiências e saberes.

Por diversas vezes a palavra “ensino supletivo” esteve presente nas normativas de Niterói do ano de 2000, muito embora já se tivesse utilizado a nomenclatura “educação de jovens e adultos” em publicações anteriores. Tais normativas apresentavam ora a EJA, ora o “ensino supletivo”, anos depois de a EJA ser incluída na LDBN 9.394/1996, como modalidade de ensino, o que denota que a questão dos significados inerentes à mudança de nomenclatura ainda não se fazia tão clara e que ambas as nomenclaturas eram tratadas como sinônimos, como se estivessem se referindo ao mesmo público sem diferenças entre os sentidos e significados que carregam.

Em geral, grande parte das publicações normativas da rede de Niterói traz maior ênfase ao ensino regular. No entanto, devo destacar o esforço do município de Niterói em pensar a EJA no ciclo e não excluí-la desse processo instaurado na rede, conforme acontece

em outras regiões, onde se prioriza a adesão ao ciclo somente no ensino fundamental, criando um “gargalo” de retenção maior e para onde as políticas públicas estão mais direcionadas.

Para realizar algumas reflexões sobre a perspectiva curricular da rede de Niterói para a EJA apresentarei inicialmente informações contidas nas últimas legislações, trazendo orientações sobre a organização curricular da EJA, tomando como ponto de análise as publicações mais recentes. Trarei para o debate também o referencial curricular elaborado especificamente para a EJA no ano de 2010. Diferente da análise realizada na abordagem anterior, nesta enfatizarei a reflexão sobre as determinações mais recentes, de modo a conhecer como a questão curricular aparece nos documentos oficiais e de que forma elas se revelam em uma proposta de organização escolar em ciclos²³.

A questão curricular na rede de Niterói²⁴ foi pauta em muitos encontros a partir da década de 1990. Entendo aqui que o currículo é um dos pontos centrais de uma prática educativa e que, sobre ele se debruçam diferentes concepções de conhecimento e de sujeito. Em resumo, como diria Silva (2009), as teorias que perpassam as propostas curriculares são documentos de identidade, assim, pretendo buscar nos documentos da rede de Niterói a(s) identidade(s) construída(s)²⁵.

Como resquício de uma perspectiva de suplência no campo da EJA, suas propostas curriculares eram orientadas a partir de uma percepção da falta, da ausência que esse aluno trazia de saberes e conhecimentos, dando a ele um lugar marginalizado, de compensação ou de tentativa de correção de fluxos. Nesse tipo de concepção de suplência, a educação era “bancária” (FREIRE, 2005) e não se elucidava a possibilidade de trabalho considerando as potencialidades, vivências, perfis e os contextos variados dos alunos. No entanto, com a ampliação e fortalecimento do campo da EJA nos fóruns, encontros e trocas de experiências, muitas questões foram levantadas e algumas têm apontado para uma mudança na forma de perceber a formação deste aluno, considerando as características inerentes a este espaço, cuja diversidade etária e de vivências se fazem marcantes.

Outra questão que se discute no campo da EJA, quanto à elaboração desse currículo específico, vem da crítica às práticas de infantilização curriculares, recorrentes, muitas vezes, do processo de alfabetização que transportava do ensino fundamental com exercícios de

²³ Essa decisão por analisar a documentação mais recente tem como pressuposto fazer um recorte temporal mais aproximado da atualidade, considerando que nas demais abordagens é possível perceber as trajetórias da rede em sua constante retomada da organização escolar em ciclos.

²⁴ Conforme detalhamento no anexo referente à trajetória documental da rede de Niterói.

²⁵ A trajetória da construção deste currículo deve ser entendida como um processo de tensões e conflitos e não visto como um caminho linear e estático.

tracejar, leituras infantilizadas como a do “Ivo viu a uva”, conhecidas, inclusive, pela crítica denunciada por Paulo Freire.

Em Niterói, a discussão curricular esteve presente no início da década de 1990, mesmo antes da implementação dos ciclos, por meio da qual se apontava o currículo como parte de um processo metodológico e pedagógico, cuja, mudança oficial seria implementada posteriormente com a chegada dos ciclos na rede. Dessa forma, é possível presumir que ao discutir currículo e avaliação junto aos GTs específicos, a rede estava buscando rever as práticas utilizadas, pois, como indica Souza (2012), a rede enfrentava altos índices de reprovação e evasão.

Em 2008, por meio das portarias nº 125/2008 e nº 132/2008 a rede promoveu uma grande reorganização da escolaridade, proporcionando a definição de três eixos temáticos que contemplariam as disciplinas da matriz curricular da EJA assim definidas:

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)			
3º CICLO		4º CICLO	
DISCIPLINAS	AULAS	DISCIPLINAS	AULAS
Língua Portuguesa	6	Língua Portuguesa	6
Matemática	6	Matemática	6
Ciências	3	Ciências	3
História	3	História	3
Geografia	3	Geografia	3
Artes	2	Artes	2
Língua Inglesa	2	Língua Inglesa	2
TOTAL	25	TOTAL	25

Quadro 3 – Matriz Curricular da EJA em Niterói

Fonte: Portaria FME nº 087/2011.

Nessa grade, todas as disciplinas (não consta educação física) estão organizadas a partir dos tempos de aula, contemplando a mesma distribuição no 3º e no 4º ciclos. De acordo com a portaria nº 132/2008 as Diretrizes Curriculares e Didáticas da Rede ficaram organizadas em três “Eixos de Estudo e Pesquisa”, a saber: I – Linguagem, Identidade e Autonomia; II – Tempo, Espaço e Cidadania; e III – Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável. De acordo com a referida portaria, são princípios norteadores dos três eixos:

1. A construção da leitura crítica do mundo;
2. O incentivo à curiosidade epistemológica;
3. A problematização da realidade;
4. A busca de soluções para os problemas formulados;
5. A integração entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento;
6. O diálogo com a realidade local;

7. A articulação entre os diversos saberes;
8. A intervenção na realidade, visando o bem comum;
9. A superação de qualquer tipo de preconceito ou forma de discriminação;
10. A responsabilidade socioambiental e o respeito à biodiversidade. (Portaria FME nº 132/2008).

Cada um dos eixos apresenta, de acordo com a portaria supracitada, uma série de princípios que deverão ser norteadores do trabalho pedagógico. Como exemplo dessa articulação, destaco:

Eixo Tempo, Espaço e Cidadania serão priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, sob os aspectos econômico, político e sociocultural; a análise das circunstâncias e das consequências das ações humanas; a análise dos processos sociais ao longo da história e seus desdobramentos nas sociedades atuais; ao respeito à diversidade nas relações e nas práticas sociais, apontando-se para um projeto de sociedade democrática. (Portaria FME nº 132/2008).

Sobre a composição dos Eixos Temáticos, é importante fazer alguns apontamentos. Para Azevedo (2007a), a questão do Complexo Temático em seu conjunto de temas é entendida a partir de sua relação contextualizada e problematizada com a sociedade, “propondo-se gerador de ação” (p. 22), construídos por meio de fenômenos significativos e problematizadores da realidade pelo coletivo escolar. Dessa forma, o diálogo entre a escola e a sua realidade se dá a partir da construção, elaboração coletiva de temas próprios, desafiando os professores ao trabalho interdisciplinar. Não há uma relação previamente estabelecida na composição dessa interdisciplinaridade, ela se formará mediante a interação construída com o tema gerado em questão. Já a definição dos Eixos Temáticos para a EJA, conforme citado anteriormente, apresenta uma série de orientações compartimentalizadas nos eixos temáticos. Dessa forma, há o risco de pressupor, *a priori*, o “lugar” de cada disciplina na composição de seus currículos, dentro de seu “respectivo” eixo. Ressalto que nas práticas escolares pode ser que esta determinação ganhe outras configurações e que haja transição entre as disciplinas nos eixos temáticos. No entanto, como aqui analiso a composição do documento, se faz necessário esse destaque.

A distribuição disciplinar nos eixos norteadores, não devem pressupor uma cristalização ou naturalização de tais disciplinas, engessando o diálogo entre as disciplinas do mesmo eixo. De acordo com as orientações da portaria FME nº 132/2008, algumas temáticas deverão fazer parte da elaboração de todos os eixos, entre elas, ressalto:

[...] temas ligados ao mundo do trabalho, à autonomia, à cidadania, à questão do gênero, da sexualidade e à diversidade de orientação sexual, aos direitos

humanos, às relações étnico-raciais, à pluralidade cultural, à ética, à estética, ao meio-ambiente e à sua preservação, à saúde, à prevenção à dependência química e ao desenvolvimento socioeconômico e tecnológico sustentável. (Portaria FME nº 132/2008).

A partir de tais temáticas que se querem interdisciplinares, há uma orientação expressa no documento que se aproxima dos pressupostos da construção de um currículo para a EJA, buscando contemplar a diversidade e trazer para os espaços da sala de aula temas considerados como relevantes para a dinâmica social.

A portaria nº 132/2008 segue apresentando, para cada modalidade de ensino, quais temas deveriam ser trabalhados em cada ciclo. No Eixo “Tempo Espaço e Cidadania” para o 4º ciclo, identifiquei algumas orientações que se aproximam dos pressupostos interculturais pós-colonialistas:

- d. Perceber, conhecer, refletir e dimensionar a realidade local, suas transformações e características;
- e. Compreender a espacialidade e a temporalidade de fenômenos sociais, culturais, políticos e tecnológicos, suas dinâmicas e interações;
- f. Compreender, refletir e discutir questões relacionadas à autonomia e à identidade, na perspectiva das diferenças e das constituições culturais, étnicas, religiosas, econômicas, sociais, de gênero, de orientação sexual, bem como seus desdobramentos históricos;
- g. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (Portaria FME nº 132/2008).

Muito embora a definição de tais diretrizes não se autointitulem como pós-colonialistas ou interculturais, sua presença nos referenciais curriculares se aproxima dos pressupostos apresentados na categoria que tratou sobre a interculturalidade no currículo da EJA, uma vez que pretendem incentivar a construção do conhecimento pautado na formação da autonomia e da identidade, atrelado às diferenças culturais em seus viés étnico, religioso, econômico, social, de gênero, entre outros compreendidos em sua historicidade.

No eixo “Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável”, destinado ao 1º ciclo, estas são as diretrizes para a elaboração do conteúdo das disciplinas:

- a. Identificar a simbologia com a qual se representa a linguagem e o raciocínio matemáticos, relacionando-a com a experiência de vida e de trabalho;
- b. Estabelecer relações lógicas na resolução de situações-problema do seu cotidiano, levantando, conferindo e validando hipóteses, individualmente e coletivamente;
- c. Conhecer as tecnologias da informação e da comunicação na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais, buscando, sempre que possível, relacioná-los com o mundo do trabalho;

- d. Identificar fatos e características da dinâmica da natureza em diferentes ecossistemas e a ação da humanidade sobre o mundo natural, a partir das próprias vivências e conhecimentos;
- e. Compreender a produção do conhecimento como atividade humana que se processa histórica, social, econômica, política e culturalmente. (Portaria FME nº 132/2008).

É possível perceber a presença da associação do conteúdo relacionado ao mundo do trabalho, orientação presente e respaldada na própria LDBN 9.394/96, na Constituição Federal de 1988 e também no parecer CEB/CNE nº 11/2000²⁶. Aparece também relacionado à questão da aquisição da leitura sistematizada e dos elementos matemáticos, uma orientação mais geral, considerando a apreensão dessas simbologias atreladas às experiências de vida e de trabalho do aluno.

A portaria nº 132/2008 tem revogado por meio da portaria nº 058/2009 o artigo 12º e seu parágrafo que finalizam o documento. Nesta alteração as “diretrizes” são substituídas por “orientações”.

Mais uma vez é necessário pontuar a inclusão da EJA nos movimentos de políticas públicas do município, e que este, em especial, buscará ser elaborado com base na participação das escolas, um documento específico pensado para essa modalidade de ensino, o que revela um importante passo para a superação da visão curricular da EJA como suplência ou sem identidade própria.

No ano de 2010, o documento que traduz o Referencial Curricular para a EJA, considerado oficialmente como resultado de uma escrita coletiva, toma formato final. No mesmo ano, havia sido divulgada uma versão preliminar, em fevereiro, do documento Referencial Curricular que foi submetido à análise e revisão por parte das escolas. De acordo com o próprio Referencial Curricular, formou-se uma equipe para a mediação das discussões acerca da construção do referencial e para a elaboração do documento, realizada pelos “consultores curriculistas da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR)” (p. 7).

O documento foi submetido ao coletivo e, entre as alterações realizadas no documento oficial por meio a contribuição e discussão com os coletivos da rede, se deu a mudança do nome dos Eixos Temáticos, anteriormente definidos como “I – Linguagem, Identidade e Autonomia; II – Tempo, Espaço e Cidadania; e III – Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável”, passando para: “I – Linguagens; II – Tempo, Espaço; e III –

²⁶ O artigo 1º da LDBN 9.394/1996 prevê que: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Também no inciso II do art. 35: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”

Ciências e Desenvolvimento Sustentável”. As palavras identidade e autonomia, cidadania e tecnologia foram suprimidas de seus eixos, de I a III, respectivamente. O documento apresenta, ainda, a compreensão limitada dos eixos em sua capacidade de abarcar maior totalidade de conhecimentos, destacando o conceito de permeabilidade, presente na definição de tais eixos: “[...] permeabilidade dos conteúdos entre os eixos, para garantir que sua inserção não ficasse reduzida a um território curricular fechado, muitas vezes com denominação que não expressava a complexidade dos conhecimentos ali elencados.” (FUNDAR, 2010 p. 8).

As “habilidades/práticas cidadãs integradoras” são concebidas para perpassar todos os eixos e ciclos” (FUNDAR, 2010) e são elencadas como: o combate aos preconceitos, a valorização da diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, religião, linguística, geracional, entre outras, a valorização do patrimônio histórico em um contexto multicultural, a posicionar-se de forma crítica e autônoma frente a questões sociais, econômicas, ambientais e culturais, entre outros (FUNDAR, 2010).

Para Paulo Freire (2005), a dialocidade começa na investigação temática, por meio do qual homens, engendrados em uma determinada realidade, descobrem que “*são porque estão*”, identificam-se em determinada realidade e situação histórica. Nesse processo há a passagem da emersão para a inserção, como resultado de uma consciência histórica.

É importante trazer para essa discussão a contribuição de Paulo Freire, no sentido de criticar a elaboração do currículo quando feito sem a participação de todos os sujeitos envolvidos, no caso os alunos, e que, no caso da EJA, tem grandes significados compreendendo as questões existenciais, que se colocam como situações limites em seu cotidiano, compreendendo que as vivências desses alunos podem se transformar em uma construção crítica da realidade na tomada de consciência.

Os eixos temáticos inseridos nos Referenciais Curriculares, refletidos aqui por meio de Azevedo (2007a) e Freire (2005) indicam a necessidade de uma construção mais horizontalizada, representando um diálogo construído com a comunidade escolar, do qual o aluno da EJA faz parte, e não como algo prévio, pronto, pensado por outros, que precisa apenas ser aplicado. Não pretendo desconsiderar aqui o movimento de escuta e discussão coletiva dos referenciais. Para a EJA eles representam sem dúvida um importante passo na construção de uma identidade própria, sem que fique à sombra do ensino fundamental ou apenas focado em alguns temas. Faço uma crítica ao movimento da escola em compreender e elaborar um currículo sem que o aluno possa participar de sua elaboração que fica a cargo apenas dos professores, e sem que essa percepção de que os temas geradores precisam surgir

da realidade do sujeito como elemento de conscientização e transformação deva ser priorizada.

O multiculturalismo é citado na proposta como instrumento “para se pensar em um currículo que forneça respostas à diversidade cultural, de modo a interrogar discursos hegemônicos e a dar vozes às identidades marginalizadas.” (FUNDAR, 2010, p. 9). De acordo com Candau (2012), a perspectiva multicultural não é fruto das pesquisas acadêmicas, embora ela possa fazer parte destas em uma relação muitas vezes tênue. O multiculturalismo se constitui como um campo de lutas de grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena. Nasceu dos movimentos sociais, sobretudo, os que trazem questões identitárias e, por essa razão, muitas vezes está associado a grupos militantes e ativistas, embora não se restrinja a eles. Para Candau (2012), outra questão, além da relação tênue entre universidade e o multiculturalismo se coloca para penetração no tema, que está associado à polissemia que o termo e seus usos possui. A autora problematiza essa polissemia, compreendendo que seus usos indicam uma perspectiva conservadora de diferentes culturas e que tal perspectiva pode representar uma maneira de subjugar o outro a uma cultura uniformizadora que é, em geral, etnocêntrica. Ela considera, ainda, que o multiculturalismo crítico se opõe ao uso da diferença como forma de estrangeirismo, que percebe a cultura em um lugar estático.

O Referencial Curricular da EJA aborda essa questão, sobretudo realizando uma crítica ao uso “folclórico” da diversidade na perspectiva curricular e estabelece duas formas de trabalho com a diversidade cultural, a perspectiva multicultural crítica e a perspectiva pós-colonial. Defende ainda a “articulação do local ao global” (FUNDAR, 2010, p. 10), onde: “No olhar pós-colonial, pode-se mostrar que a identidade niteroiense não é homogênea, apontando as diferenças dentro das diferenças, promovendo uma visão mais alargada da niteroidade na concepção curricular.” (FUNDAR, 2010, p. 10).

Candau (2012) defende que embora o multiculturalismo e o interculturalismo possam ser considerados semelhantes, tendo pontos de convergência, também há pontos de divergências e define a interculturalidade em relação à multiculturalidade como:

[...] outra maneira de analisar a diversidade cultural, não concebe as culturas como estados, como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos, de interações, de acordo com uma lógica de complexidade. Trata-se de uma orientação que se situa na fronteira entre o saber e a ação e se configura como uma maneira de indagação específica e não como um determinado campo de aplicação. Considera a interação como elemento fundamental desta perspectiva e afirma: o primeiro é o outro, não sua cultura. Tem presente a dimensão cultural dos problemas, não como um

epifenômeno, e ainda menos como uma variável única e central, mas sim a partir de princípios e modalidades precisos. (CANDAU, 2012, p. 44).

Dessa forma, a multiculturalidade trabalhará com a perspectiva de culturas e a interculturalidade com a perspectiva de interação entre diferentes sujeitos. Moreira (2001) alerta sobre a polissemia do termo multiculturalidade, pois para o autor:

A educação multicultural pode também ser usada, em outro enfoque, para integrar grupos que contestem valores e práticas dominantes, celebrar manifestações culturais dominantes, garantir a homogeneidade e tentar apagar (ou esmaecer) as diferenças, bem como evitar que a compreensão da constituição das diferenças questione hierarquias estabelecidas. (p. 66).

Para alguns autores, os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade se contrapõem e para outros são vistos como sinônimos. Para Candau (2012, p. 126), a interculturalidade é vista dentro do universo do multiculturalismo cuja “especificidade está em colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre os seus sujeitos, seus saberes, e práticas sociais.”

O documento dos Referenciais Curriculares para EJA 2010 reafirma a importância de tratar a temática sobre a diversidade cultural nos espaços educativos, defende que o processo de inclusão dos grupos diversos, a partir de uma perspectiva de valorização, está atrelado a esta incorporação.

O documento trata, em seguida, dos fundamentos teóricos-metodológicos na educação de jovens e adultos, considerando a LDBN 9.394/1996 – que instaura a EJA como uma modalidade de ensino, incluindo discussão sobre a necessidade de superação da EJA em ser caráter de suplência – e o parecer CEB/CNE nº 11/2000 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Os Referenciais Curriculares para a EJA (2010) também estão organizados em Eixos Temáticos, mas apresenta uma diferença com relação ao documento anterior (portaria nº 132/2008). Ele se organiza com base a apresentar os temas de trabalho e Projeto que são os mesmos para todos os ciclos. Entre eles, destaque: identidade do sujeito da EJA; relações interpessoais; variação linguística; pluralidade cultural e especificações regionais; qualidade de vida, consumo e trabalho; segurança e saúde na sociedade e no trabalho; cultura e trabalho; diversidade e trabalho; emprego e trabalho; globalização e trabalho; juventude e trabalho; meio ambiente e trabalho; mulher e trabalho; tecnologia e as relações sociais; tempo livre e trabalho; sexualidade e prevenção/atenção em saúde; direitos humanos; educação para o trânsito; renda familiar/trabalho e alimentação saudável (FUNDAR, 2010).

Associados aos temas, repetidos em todos os ciclos, são definidos uma série de objetivos para cada Eixo Temático. Os objetivos são elencados e alguns convergem de um ciclo para o outro.

Em 2011, foram novamente institucionalizados os Referenciais Curriculares e Didáticos, apresentados como uma construção coletiva através da portaria nº 085/2011. No entanto, não se apresenta de forma a revogar os referenciais de 2010, fazendo, inclusive uma menção sobre a importância dos referenciais.

Conforme destacado, nos Referenciais Curriculares para a EJA, muitas são as temáticas presentes que buscam proporcionar aos espaços educativos da EJA o trabalho com a diversidade, tão cara a essa modalidade de ensino. Sem dúvida, esse é um considerável avanço, sobretudo na busca pela superação da EJA como um espaço de suplência, ou prioritariamente, ou quase que exclusivamente, alfabetizatório, além de ter muitas vezes um currículo adaptado sem uma especificidade própria. Arroyo (2014) considera que temos assistido nos últimos anos, um grande avanço na conscientização e discussão sobre as desigualdades sociais e econômicas, sobretudo considerando que elas precisam ser superadas. No bojo dessas discussões, há o fortalecimento de determinados grupos/classes sociais, etnias, buscando a garantia de direitos, de conscientização, valorização, identidade entre outros.

Com relação ao tema “trabalho”, bastante recorrente nos conteúdos previstos pelos referenciais para EJA, Frigotto (2008, p. 144) alerta: “o que diferencia a pedagogia moderna é ser “humanista” ou estar a serviço de um projeto-processo de autoconstrução como humanos e não estar a serviço de um projeto pré-definido de fora.” Essa questão, atrelada às perspectivas do trabalho como princípio educativo, abordadas no início deste estudo, coloca em xeque o papel da escola no mundo atual, o qual Frigotto (2008) defende ser para a formação humanizadora, e não para a formação de mão de obra acrítica para o mercado de trabalho. Humanizar pelo trabalho é humanizar-se para a vida, uma vez que na perspectiva marxista o trabalho é a essência do ser humano, é o que nos torna humanos e nos diferencia dos demais animais. E essa formação não pode se dar a partir de um projeto pré-definido, ela precisa ser feita junto, com o aluno trabalhador, considerando as dimensões de suas experiências, perspectivas e do processo de conscientização de sua própria condição enquanto trabalhador. Nesse ponto, Arroyo (2014), Frigotto (2008) e Paulo Freire (2005) convergem para a necessidade da escola se transformar em uma instituição que, em seu fazer pedagógico e curricular, respeite e inclua este aluno. A seleção de conteúdos precisa incluir a participação destes alunos, e não ser elaborada de forma prévia.

Trago essas considerações como forma de problematizar as seleções de conteúdos e temas escolares, compreendendo seus aspectos mais complexos, que remetem à própria formação do docente, dos sujeitos educadores e dos alunos, entendendo o que essa escola ciclada, em transição, ainda traz elementos e permanências das experiências e tradição seriada. É preciso, desta forma, buscar democratizar os acessos à elaboração desse currículo, aqui entendido como espaço de disputa e tensões.

Retomando a trajetória da rede de Niterói é possível considerar que o debate curricular é algo constante, indicando um percurso de aprofundamento das discussões da EJA²⁷ e da necessidade de repensar esse currículo com base nas demandas desses sujeitos. Sem dúvida, acredito que pensar em um currículo específico para a EJA representa um avanço no sentido de entender que é necessário buscar dialogar com suas especificidades e, não mais se apropriar de conteúdos transferidos de outras modalidades. Afinal, há algumas décadas, não havia uma perspectiva da EJA enquanto parte das ações públicas de educação, o que se tinha era um ensino supletivo disperso em ações e campanhas nacionais.

Tal processo constante de normatização das Diretrizes Curriculares e Didáticas na rede aponta para a compreensão de que essa discussão está em processo. A seguir tratarei de alguns aspectos mais ampliados que buscam organizar a escolaridade em ciclos. O que há de novo e quais são as perspectivas compreendidas nessa mudança?

4.4.3 O ciclo e uma nova configuração da organização da escolaridade: o que mudou com a inserção de novas perspectivas e nomenclaturas?

Ao longo destes 16 anos a rede de Niterói vem participando de um movimento, incentivado pelas gestões administrativas, ora PDT, ora PT, que tem culminado na elaboração/ revisão de documentos, diretrizes, propostas pedagógicas que representam diferentes contribuições para a organização da escolaridade em ciclos na rede.

Nos movimentos iniciais a implementação se deu de forma “oficialista” (SOUZA, 2012) e de fato, nos primeiros documentos pouco se percebe elementos que coadunaram com a participação da comunidade escolar e os pressupostos dos ciclos. Algumas contradições ainda permaneciam, tais como a questão da retenção escolar do aluno ao final da “série”, analisado pelo conselho de classe, em uma proposta de organização escolar em ciclos. Essa e algumas outras contradições são encontradas nos documentos iniciais, indicando uma

²⁷ Ver quadro no Anexo A com a trajetória documental da Rede – ênfase nas discussões curriculares.

necessidade de revisão conceitual, fato que, proposital ou não, aconteceria ao longo dos anos na rede, sobretudo no que tange ao reconhecimento da participação educativa, de docentes, mas também de pais e gestores em diversos eventos que se propuseram à reflexão das bases de sustentação dos ciclos²⁸.

A partir de 2008, com a promulgação das portarias nº 125 e nº 132, a rede tem estimulado em seus cotidianos escolares uma série de nomenclaturas que traziam em seus sentidos e significados novas formas de ver a organização do tempo e espaço escolar em ciclos, a começar pelo próprio uso do conceito de ciclos.

Desde a portaria nº 003/2008 a palavra “ciclo” é encontrada nos documentos da rede, entretanto, somente em 2008 fica explícito o sentido e o conceito de ciclos empregado no município. Eis o que nos diz a portaria nº 125/2008:

Art. 1º § 2º: As Unidades Municipais de Educação Infantil e as Escolas Municipais atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, conforme o caso, sendo pedagogicamente organizadas em Ciclos.

§ 3º: Entende-se por Ciclo o conjunto de Períodos Letivos que organiza a prática pedagógica, estendendo-se por, no mínimo, **um ano civil**.

§ 4º: Entende-se por Período Letivo o total de 200 dias de atividades pedagógicas, com programação escolar desenvolvida e frequência dos alunos apurada sob a responsabilidade direta de um Professor.

§ 5º: Do ponto de vista pedagógico, Ciclo é a forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e socioculturais do desenvolvimento humano, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e socioafetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais. (Grifos meus).

Parece haver certa contradição entre os trechos destacados (§3º e §5º), especialmente no §3º que compreende o ciclo como um conjunto de períodos letivos que organizam a prática pedagógica, estendendo-se por “no mínimo um ano civil”. Logo a seguir, o ciclo (que engloba, no caso do ensino regular, mais de um ano de escolaridade) será compreendido como uma forma de organização do currículo, do tempo escolar baseado em outros critérios de organização, que entendo não se bastarem em um ano civil.

Compreendo, ainda, que na definição sobre o período letivo poderia ser acrescido de uma consideração sobre a EJA, incluída na portaria, uma vez que mesmo tendo o ano letivo 200 dias em todo o ensino fundamental, a organização da EJA se dá em semestres, cuja carga horária e duração são menores com relação aos 200 dias letivos. De acordo com o artigo 3º da

²⁸ Ver quadro no Anexo A com a Retrospectiva Histórica e Documental da Rede Municipal de Niterói.

portaria FME nº 003/99: “Cada ciclo, no Curso Supletivo, tem a duração de 613 horas/relógio, distribuídas em 2 (dois) semestres, conforme calendário escolar estabelecido pela FME.” Tal informação, contendo o total de dias letivos estará presente apenas em 2009 (artigos 1º parágrafo único da portaria FME 559/2009) que menciona a questão da carga horária: “Cada Ciclo da EJA terá a duração de 02 (dois) semestres, com 100 (cem) dias letivos e 400 horas cada, com exceção do 1º Ciclo”.

É possível perceber ainda, na justificativa dada ao ciclo na portaria nº 125/2008, dentro da questão pedagógica, uma aproximação com os pressupostos dos ciclos de formação, que se sustentará também em outros conceitos, que serão tratados mais adiante, entre eles o conceito de reagrupamento e agrupamento, considerando: “a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e socioafetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais” (Portaria FME nº 125/2008). No entanto, para a EJA a questão etária não está sendo contemplada nos critérios de agrupamento/ reagrupamento, conforme abordo a seguir.

A composição do quantitativo de alunos por grupo de referência (turma) também revela uma perspectiva de organização do trabalho pedagógico. A composição do grupo sofre alteração de acordo com a presença de alunos NEE (necessidade educacional especial). Vale lembrar que, dependendo do tipo de necessidade, este aluno contará com um professor “de apoio”, que acompanhará exclusivamente seu desenvolvimento, além do professor regente e de um professor específico da sala de recurso.

Na composição dos alunos por grupo de referência na EJA, teriam como quantitativo máximo 25, 28, 32 e 35 alunos no 1º, 2º, 3º e 4º ciclos respectivamente (Portaria FME nº 125/2008). Caso haja presença de alunos NEE, o somatório final da composição das turmas/grupo de referência caem para 23, 26, 30 e 33, respectivamente.

A composição numérica dos grupos de referências no cotidiano escolar pode ser alterada também a qualquer tempo, em virtude dos processos de “agrupamento e reagrupamentos”, havendo apenas a preocupação de não exceder o quantitativo máximo apresentado²⁹.

De acordo com a portaria nº 125/2008 no § 2º “entende-se por Agrupamento o processo inicial de organização dos alunos nos Grupos de Referência.”

De acordo com portaria posterior (nº 559/2009), que revoga parte da portaria nº 125/2008 com relação à EJA exclusivamente:

²⁹ O documento prevê que em casos excepcionais, a modulação da composição das turmas pode ser alterada.

Art. 4º – Os alunos de cada ciclo da EJAI serão agrupados, no início de cada semestre ou período letivo, em Grupos de Referência, a partir dos quais se desenvolverá o trabalho pedagógico.

Parágrafo único. Na EJAI o critério para Agrupamento será cognitivo e socioafetivo.

Art. 5º – Além do Agrupamento, o aluno poderá passar por processos de Reagrupamento, com a finalidade de realizar atividades que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo, nos termos do Art. 10 da Portaria FME nº 125/2008. (Portaria FME nº 559/2009, grifos meus).

O agrupamento na EJA, portanto, se diferencia da modalidade do ensino fundamental regular³⁰, que compreende a possibilidade de agrupamento predominantemente etário. Na EJA, conforme trecho destacado, o agrupamento acontece por meio dos critérios cognitivo e socioafetivo. A portaria não chega a especificar o que considera como critérios cognitivo e socioafetivo, mas entendo aqui que no caso cognitivo o aluno ingressante, ou já frequente, será avaliado a partir de conhecimentos adquiridos, no entanto, a presença do critério socioafetivo indica que há outra possibilidade de agrupamento, e que esse processo não é exclusivo ao agrupamento cognitivo. Dessa forma, considero que existe a oscilação de duas tipologias de ciclos. O agrupamento cognitivo se aproxima dos ciclos de aprendizagem, uma vez que, nesse caso, a passagem do aluno de um ciclo para o outro teria por base os conhecimentos aprendidos ou não. Mas ao entender que um aluno pode ser agrupado pelo critério socioafetivo, muito embora este seja demasiadamente subjetivo, propõe-se um agrupamento/reagrupamento que foge ao escopo cognitivo apenas, o que aproximaria da classificação dos ciclos de formação. Saliento que essas tipologias não são autodeclaradas ou intituladas nos documentos da rede, mas as utilizo amparada em Fetzner (2007), de modo a compreender melhor as diferenças entre os processos de organização da escolarização em ciclos. Já os processos de reagrupamentos são conceituados como um:

§ 1º: [...] deslocamento temporário dos alunos de seus Grupos de Referência para outros Grupos, planejados e formados a partir de potencialidades, necessidades e interesses dos alunos, observados os aspectos cognitivos, linguísticos, psicológicos, sociais e afetivos, sem prejuízo do vínculo do aluno com o seu Grupo de Referência, para o qual sempre retornará após cada Reagrupamento. (Portaria FME nº 125/2008).

O documento ainda considera que o reagrupamento pode ocorrer entre todos os grupos de referência do ciclo, e/ou entre ciclos, tendo sua periodicidade definida nos processos de planejamento, podendo ser diária, semanal, mensal, entre outros. Orienta-se que

³⁰ No ensino fundamental, o critério para Agrupamento será predominantemente etário, agrupando-se os alunos com idades contíguas, também podendo ser considerados os critérios cognitivo e socioafetivo, mediante parecer emitido pela Equipe de Articulação Pedagógica e pela Equipe de Referência do Ciclo.

os reagrupamentos ocorram predominantemente no mesmo turno que o aluno estude. Para que o reagrupamento ocorra, é necessário um trabalho pedagógico a partir de processos de planejamento, avaliação, com a implementação de propostas diferenciadas. Como exemplo de reagrupamento, cito as atividades baseadas em temáticas diferenciadas, nas quais o aluno pode escolher por seu interesse ou ser sugerido a participar³¹.

Esse processo de organização da escolaridade fica a cargo da equipe docente, composta pela Equipe de Referência (da FME) que designará profissionais para o acompanhamento das unidades escolares que também terão para cada ciclo a sua Equipe de Referência, composta por “Professores do Ciclo e por um Pedagogo, Supervisor Educacional ou Orientador Educacional da Unidade Escolar.” (Portaria FME nº 125/2008).

A portaria nº 125/2008 indica também uma perspectiva pedagógica com atividades diversificadas, considerando os contextos e cotidianos escolares. Há uma determinação, nessa portaria, para que os professores regentes acompanhem seus alunos durante os ciclos, e na EJA esse acompanhamento deve se dar em no mínimo dois semestres letivos.

Além da Equipe de Referência do Ciclo, cada unidade escolar contará também com a organização de uma Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), composta pelo: “Diretor e/ou Diretor-Adjunto; pelo Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional; pelo Secretário Escolar e pelo Coordenador de Turno, conforme a composição do quadro profissional da unidade” (portaria nº 125/2008), sendo responsabilidade do Pedagogo, Supervisor ou Orientador Educacional favorecer “o estudo, a organização e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional que se realiza na unidade.” (Portaria nº 125/2008)

Essa configuração da rede, apresentada aqui em seus conceitos principais, remete a uma compreensão do processo pedagógico, em toda sua amplitude, compreendido na organização dos tempos e espaços escolares, nos processos avaliativos, na elaboração dos currículos, entre outros aspectos como algo que vai se configurando de forma mais horizontalizada, em detrimento da postura verticalizada proposta pelo sistema seriado. Essa constituição é latente, híbrida, e em seu cotidiano deve revelar disputas e tensões, pois o modelo de ensino seriado ainda se faz presente.

Nesse contexto, a questão do planejamento pedagógico e das ações a serem desenvolvidas na unidade escolar também vai se reconfigurando para uma perspectiva mais

³¹ Na unidade escolar em que trabalhei, os reagrupamentos aconteciam por semana, em que eram organizadas salas temáticas trabalhando a questão da alfabetização, ou de temas específicos como atualidades, utilizado recortes e notícias recentes, organizava-se também sala de artes, literárias, de cinema, de etnomatemática, entre outras, e a circulação dos alunos era livre, sendo escolhida de acordo com seu interesse.

participativa e coletiva, uma vez que a partir da formação de diferentes equipes para pensar no ciclo, o desenvolvimento de determinados alunos em determinados contextos não são exclusivos a uma avaliação solitária ou individual. Neste sentido, Fetzner (2007, p. 83-84) alerta que:

A seriação foi o regime escolar predominante, com características organizacionais que podem ser resumidas, como dissociação entre quem planeja e quem executa, entre quem pesquisa e quem ensina, entre quem ensina e quem aprende, entre quem aprende e quem não aprende.

Partindo de uma concepção de planejamento participativo e dialógico, considerando-o como espaço de construção do fazer pedagógico, em uma perspectiva que busca superar a fragmentação das instâncias e do próprio ato de planejar, indicado por Fetzner, tratarei a seguir como a questão do planejamento pedagógico aparece na rede de Niterói.

De acordo com os documentos analisados, existem três momentos que ocorrem o planejamento coletivo nas unidades escolares. O planejamento semanal ocorre em todas as unidades da rede e os professores se reúnem para planejar e discutir questões mais relacionadas ao cotidiano das escolas; esse planejamento tem duração de duas horas e costuma acontecer sempre às quartas-feiras com dispensa dos alunos. Nesse momento, os professores reúnem-se por ciclos. Esse tempo também costuma ser utilizado para a formação continuada dos professores implementada pelos Pedagogos, Orientadores Educacionais e Supervisores. Os outros dois momentos tratam-se do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP CI) e do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar (CAP UE), reunindo os profissionais que compõem os ciclos e mais as equipes de articulação e de referência dos ciclos e também a participação do Conselho Escola-Comunidade (CEC).

Compete ao CAP UE: “I - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico; II - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Ação Anual; III - avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Trabalho de cada Ciclo.” (Portaria 125/2008).

O CAP-CI é organizado por ciclos, havendo, assim, uma compartimentalização dos momentos de discussão dos ciclos em suas respectivas especificidades. Nesse caso, há o risco de uma separação entre projetos de ciclos e práticas, ocorrendo de forma fragmentada entre os ciclos, mas também entendo que na prática as reuniões do CAP UE englobam todos os ciclos e os membros da escola/comunidade, como um momento de encontro e discussão das propostas individualizadas.

De acordo com a portaria nº 125/2008:

O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico [...] e será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), da Equipe de Referência do Ciclo e da representação de alunos do Ciclo. (Portaria FME nº 125/2008).

A portaria reforça, ainda, que é função do CAP-CI a indicação de atividades que poderão ser desenvolvidas individual ou coletivamente no grupo de referência ou em reagrupamentos aos alunos que “ao longo do Ciclo, se distanciaram do percurso de aprendizagem do seu Grupo de Referência, observados os objetivos do Ciclo” (Portaria FME nº 125/2008). Aponta que o CAP-CI é um espaço deliberativo cujas decisões deverão ser homologadas no CAP UE.

Com relação à questão da organização da escolaridade, foram criadas nomenclaturas e conceitos próprios, tecidos na própria constituição de uma prática ciclada. Seus conceitos e nomenclaturas, para além de se constituírem novos somente no nome, trazem elementos relevantes no sentido de uma superação de uma visão tradicional, compartimentalizada e individualizada do ensino.

A prática educativa gira em torno dos diferentes processos de ensino-aprendizagem, que por sua vez se ampliam em diversas questões aqui abordadas, englobando o currículo, as perspectivas de organização da escolaridade em sua proposta político-ideológica, a avaliação e também o planejamento e as práticas de seus educadores.

Neste último tópico, apresentei como a rede se organiza desde 2008 e quais as nomenclaturas que se colocam para a escrita dessa organização em ciclos através de seus documentos. Nesse sentido, compreendo a questão da composição de seus educadores e sujeitos (alunos, funcionários e comunidades) como uma construção que se quer coletiva, cujo respaldo documental permite uma maior participação e integração entre escola e comunidade, entre professores e alunos, professores com seus pares e com os gestores.

Nessa configuração não cabe mais apenas ao professor decidir sobre a vida do aluno, responsabilizando este último pelo seu rendimento, sem que seja possível uma reflexão sobre sua prática pedagógica, teórico-metodológica. Essa prática, agora passa a ser uma construção coletiva, que deixa de ser verticalizada para ser construída de forma horizontalizada pela equipe escolar e demais sujeitos. Lembro que a leitura feita aqui tem por base os documentos e o que eles dizem, pois na prática outros elementos podem ser percebidos. Entretanto, é possível perceber e inferir que o estudo documental diz respeito às aberturas que o documento traz para a construção de uma prática que se quer em uma escola organizada em ciclos.

Flick (2009) considera os documentos não como uma simples representação dos “fatos ou da realidade”, mas como “meios de comunicação” que revelam objetivos e proposições específicas, contextualizadas em determinado tempo histórico. Dessa maneira, trago aqui como exemplo dessa construção de sentidos temporais a palavra “classe”, que de acordo com o “Dicionário Michaelis *on-line*”, significa:

sf (lat classe) **1** Grupo de pessoas, animais ou coisas com **atributos semelhantes**. **2** Cada um dos grupos ou divisões de uma série ou conjunto. **3** Categoria, ordem, ramo, seção. **4** Categoria de indivíduos fundada na importância ou na dignidade dos seus empregos ou ocupações; hierarquia. [...] **7 Grupo de alunos ou estudantes de uma escola que se reúnem regularmente para estudar as mesmas matérias ensinadas pelos mesmos professores; aula.** **8 Sala de estudos de escola; aula.** (MICHAELIS, 2015, grifos meus).

Para Sant’Anna (2014, p. 87), “[...] o Conselho de Classe em uma perspectiva tradicional do ensino visava exclusivamente confirmar a reprovação ou aprovação do estudante.”. Nesse sentido, aproxima-se de um ordenamento em que os estudantes são organizados de acordo com atributos semelhantes. A terminologia “classe” é suprimida dos documentos a partir de 2008 e o antigo “conselho de classe” dá lugar, na proposta de organização da escolaridade em ciclos de Niterói, ao “Conselho e Planejamento do Ciclo e da Unidade Escolar”. Assim, os conselhos passaram a ser um espaço coletivo e participativo de deliberação e não mais uma deliberação individualizada e verticalizada.

Neste capítulo, busquei apresentar as ideias principais que pontuam a diferenciação de uma proposta ciclada para os pressupostos da escola seriada, considerando alguns pontos centrais na organização de sua escolaridade, no que tange às questões avaliativas, curriculares, e do planejamento do processo educativo e pedagógico, considerando tanto as suas bases epistemológicas, teóricas, quanto a sua prática, o seu fazer cotidiano, incentivados por uma interação entre os coletivos de educadores e docentes.

Destaco, ainda, que o presente estudo centrou-se nas questões presentes nos documentos, procurando problematizar a relação entre o documento instituído em uma dimensão do processo educativo mais democrático, incluindo nessa questão as discussões acerca da construção da matriz curricular para a EJA, compreendendo avanços, mas também limitações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EM CICLOS PARA A EJA

Ao estudar a trajetória da educação de jovens e adultos foi possível perceber diferentes conjecturas e concepções que sustentaram a defesa de um modelo de educação para esse grupo. Em geral, esse modelo de educação, enquanto objeto de políticas públicas e ações em massa, esteve vinculado a uma percepção da educação como forma de compensar os altos índices de analfabetismo, amparados na crença de que eles impediam um desenvolvimento técnico e industrial ao Brasil, em suas inspirações capitalistas.

Contudo, a discussão no campo da EJA tem se fortalecido ao longo das últimas décadas, reflexo da mobilização de seus sujeitos em diferentes e ampliadas abordagens. Tal mobilização tende a discutir as políticas públicas direcionadas ao campo, trazendo diferentes demandas e temáticas que pedem uma reflexão sobre a diversidade da EJA. Entre algumas demandas, cito o currículo, a avaliação, as políticas públicas e, ainda, a educação considerada um direito para essa modalidade. No que se refere à EJA enquanto direito, há o tensionamento dessas mobilizações que buscam compreender a EJA no cenário mais recente, como um espaço de aprendizagem ao longo da vida, que requer formação docente específica, financiamento adequado, igualdade de oportunidades por meio das políticas públicas voltadas para a formação ampliada desse sujeito, e não somente para a formação restrita à questão do trabalho.

Esta dissertação partiu da preocupação, suscitada em minha experiência profissional na Rede Municipal de Niterói, em compreender a relação entre a organização de ensino em ciclos e as necessidades da população jovem e adulta, que hoje busca concluir o ensino fundamental.

Nesse contexto, busquei neste trabalho compreender, por meio de um estudo documental, realizado desde a implementação dos ciclos em Niterói até a atualidade, como as escolas organizadas em ciclos, com ênfase na EJA, criam elementos que buscam romper com a lógica seriada da escola tradicional e de que forma tais elementos se refletem nas temáticas curriculares e avaliativas, na organização do tempo e espaços escolares, no planejamento das ações educativas e na participação e organização de seus sujeitos (amparados nas determinações legais).

O trabalho, dessa forma, se construiu a partir de três caminhos metodológicos: a revisão bibliográfica nos âmbitos de pesquisa em educação (SciELO, Capes e ANPED) sobre a educação de jovens e adultos; a fundamentação teórica sobre ciclos; e, por último, a análise

documental das portarias, propostas pedagógicas, entre outros documentos da rede ao longo dos últimos 16 anos, desde que o município de Niterói optou pela sua organização escolar em ciclos.

O trabalho apresenta um estudo documental sobre a trajetória da rede de Niterói com base na implementação dos ciclos, que se deu a partir de 1998 por meio de portarias específicas e, na prática, a partir de 1999, permanecendo até a atualidade. Além da busca documental na rede, cujos documentos são públicos e abertos, disponibilizados em grande parte no portal da FME, foi realizada uma revisão de publicações no âmbito da SciELO, Capes e ANPEd no período de 2009 a 2013 sobre as temáticas voltadas para a EJA. A revisão das publicações suscitou algumas questões de relevância, tais como o debate atual no campo sobre questões curriculares, políticas públicas e perfil dos estudantes.

As discussões em diferentes publicações do campo mostram que um dos desafios ainda presentes no cotidiano da EJA é a necessária superação do entendimento da educação como algo compensatório, representado pela oferta de conhecimentos mínimos apenas, e necessários para a atuação deste estudante no mercado de trabalho. Como reflexo dessa concepção de suplência, herdada da lei nº 5691/1971, está a construção de um imaginário social por vezes naturalizado, voltado para a percepção de que a EJA deveria formar estudantes apenas para o mercado de trabalho, ser certificadora e acelerada, corrigindo fluxos e, portanto, mais rápida que seu respectivo ano de escolaridade do ensino fundamental regular.

Outro desafio da EJA envolve a questão curricular, pois por muito tempo a construção desse currículo esteve associada quase que exclusivamente à temática do trabalho em uma visão restrita, que funcionava como instrumentalização para formação de mão de obra, e em alguns casos, um direcionamento focado apenas na questão da alfabetização. Nessa percepção, as atividades desenvolvidas no campo da EJA eram muitas vezes transcritas do ensino fundamental, infantilizadas e distantes da realidade dos estudantes adultos. Essa realidade, reflexo de uma visão educativa para a modalidade sem muita discussão e criticidade e fruto de uma formação docente que não contemplava a EJA, aliada a uma visão supletiva inserida pelas políticas públicas, tem sido alvo de muitas críticas nos cenários e espaços de discussão da EJA (SOARES; PORCARO, 2011; ANDRADE; SANTOS, 2012).

As discussões em torno do analfabetismo x alfabetização indicam que, para muitos, a EJA só existe em virtude de ainda haver jovens e adultos analfabetos, o que coloca como um desafio percebê-la para além de uma medida compensatória, de correção de fluxos, ou destinada aos analfabetos apenas. Trata-se aqui de encarar a EJA como um processo

educativo e formativo que deveria estar disponível ao longo da vida (HADDAD, 2009; DINIZ, 2011).

Na medida em que a alfabetização vai deixando de ser o único escopo das políticas públicas para a EJA (sem deixar de ter sua relevância), e que seus sujeitos vão se fazendo ouvir por meio de suas ações e mobilizações (fóruns, CONFITEA, entre outros), a alfabetização como elemento de erradicação do analfabetismo e da EJA, como perspectiva de suplência, também vai dando lugar a outras propostas e formas de se pensar a educação para essa modalidade.

A LDBN 9.394/96 e suas alterações trouxeram à EJA uma conquista na medida em que a tornou uma modalidade de ensino, mas também levantaram outra questão que se coloca hoje frente às novas configurações do perfil dos estudantes da EJA, provocado pela diminuição da faixa etária mínima para a EJA de 18 para 15 anos no ensino fundamental. Essa antecipação tem causado uma nova configuração nos bancos escolares e, conseqüentemente, nas relações entre seus sujeitos, o que recoloca o desafio, a questão curricular, provocada pelo o movimento de juvenilização da EJA (ARROYO, 2007; GUIMARÃES; DUARTE, 2009; SCHNEIDER; FONSECA, 2010, 2013; FRENCKEN; ALVES, 2013; CONCEIÇÃO; NAKAYAMA, 2013; FERNANDES, 2013).

É possível perceber também a presença dos idosos na EJA, atraídos aos bancos escolares por diversas razões, entre elas a questão abordada por Arrevabeni (2012), que trata da interação dos idosos com a tecnologia na EJA.

Na perspectiva da abordagem curricular está a defesa do trabalho como princípio educativo, em que o aluno, considerado trabalhador, teria na escola um espaço de humanização (KUENZER, 2007; SAVIANI, 2007; COSTA, 2009; RUMMERT; ALVES, 2010; CIAVATTA; RUMMERT, 2010; VENTURA; CIAVATTA; TIRIBA, 2011; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013). Essa perspectiva realiza uma crítica à inserção do trabalho como temática atrelada aos currículos da EJA, no sentido de estar direcionada para uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho apenas, reafirmando as diferenças históricas criticadas entre a formação intelectual e manual. Na perspectiva do trabalho como princípio educativo, a politecnia, a omnilateralidade e a formação ampla do sujeito ganham nova dimensão, superando as fragmentações e dicotomias do conhecimento, sobretudo do conhecimento intelectual e manual, da educação e do trabalho (KUENZER, 2007; SAVIANI, 2007).

Também do campo curricular surgem perspectivas que apontam para a questão da formação das subjetividades, dos processos de poder e saber instituídos e instituintes que

ganham vez e voz, e são ressignificados na perspectiva da diversidade presente e constituidora da EJA (CARVALHO, 2009, 2010). Nessa perspectiva, o currículo é ressignificado como espaço de poder e de disputas, elucidando, nessa relação, como o sujeito da EJA lida com a subjetização e governabilidade de si por meio das experiências curriculares.

No campo das políticas públicas é possível perceber uma ênfase de análise nas legislações e suas transições, sobretudo da lei nº 5.692/71 para a lei nº 9.394/96 abordando a inserção da EJA como modalidade de ensino, e sobre como esta alteração abre espaço para o fortalecimento de discussões e mobilizações do campo, dos fóruns em EJA, que a compreendem como um direito e, como consequência disso, a realização de avaliação crítica dos modelos educativos herdados para essa modalidade e da concepção de suplência. Nessa dinâmica da constituição das políticas públicas, das legislações e planos nacionais da educação, houve uma crescente mobilização dos sujeitos que atuam no campo de EJA em prol da revisão da questão do financiamento do estudante da EJA, em busca de melhores condições de educação e equidade para essa modalidade de ensino, historicamente secundarizada e marginalizada. O parecer CNE/CEB nº 11/2000 e os próprios pressupostos dos dois últimos Planos Nacionais de Educação indicam algumas dificuldades nesse caminho, no qual algumas metas, tais como a erradicação do analfabetismo, bem como da desigualdade que o provoca, ainda não foram atingidas.

Nesse contexto de lutas, embates e metas a serem atingidas, o ciclo é inserido como um debate que também traz seus tensionamentos, no sentido de que se opõe às bases seriadas e excludentes de organização do ensino tradicional. Tais contradições postas por esse modelo tradicional de ensino fazem parte, muitas vezes, da realidade dos estudantes da EJA que tiveram um ensino interrompido, evadiram, “fracassaram” ou muitas vezes não tiveram acesso ao ensino em idade anterior, ou mesmo se tornaram, sem evasão escolar, parte do grupo de estudantes com “distorção série-idade”, sendo direcionados à EJA, compondo o movimento de juvenilização da EJA.

Essa realidade que caracteriza a formação dos sujeitos da EJA traz importantes elementos para buscar outra forma de organização escolar, esta mais justa, menos excludente, mais flexível em relação a diferentes tempos e espaços, a diferentes movimentos de aprendizagens e a diferentes formas de experimentar o conhecimento, que aqui não se quer linear, rígido e excludente.

Compreendendo os ciclos como um movimento de oposição e transição deste modelo tradicional, seriado, enraizado nas práticas escolares, o presente estudo buscou aprofundar, sob os pressupostos de flexibilização dos tempos e espaços escolares, por meio de uma

discussão curricular e avaliativa, como os documentos de Niterói trazem essa inserção dos ciclos na EJA.

É preciso destacar a importância da inclusão da EJA no processo de implementação dos ciclos, que se deu na rede de Niterói para toda a extensão do ensino fundamental. Essa inclusão torna-se significativa ao se refletir sobre a necessidade de compreender a EJA em sua diversidade e, dessa forma, na necessária flexibilização dos tempos e espaços escolares.

É importante considerar também que a EJA foi incluída na proposta de organização da escolaridade em Niterói quando se tinha no cenário político brasileiro uma série de medidas acumuladas que estavam direcionadas para ações em massa esvaziadas de criticidade, movimentos e programas individualizados e um governo presidencial (FHC) que desmobilizava e sucateava a educação pública com grande ênfase na EJA, secundarizando-a ainda mais, pois esta não dispunha dos mesmos direitos que o ensino regular no que tange ao financiamento e a medidas de assistência ao estudante, como transporte público, alimentação, entre outros (DI PIERRO, 2010). Naquele período, quando muito, eram destinadas à EJA apenas ações que se centravam na dicotomia alfabetização-analfabetismo.

A construção de uma proposta para essa modalidade, à semelhança do que aconteceria com o ensino fundamental em seu conjunto, vai se dando ao longo desses 16 anos, e a partir do ano de 2008, intensificada por meio de uma série de reformulações documentais, houve a inserção nos documentos de novas terminologias, da reconfiguração de novas práticas escolares e dos papéis dos sujeitos envolvidos na organização da escolaridade em ciclos que, para a EJA, podem oscilar na classificação entre as tipologias de ciclo de aprendizagem e de formação.

Sobre a questão da enturmação da EJA nos ciclos, é preciso destacar que nos documentos o agrupamento está pautado em critérios cognitivos e socioafetivos. E, apesar de toda polêmica que essa afirmação envolve, suponho que o agrupamento entre os estudantes por grupos etários, tais como: adolescentes/jovens, adultos/idosos, possa responder, do ponto de vista curricular, de forma mais efetiva a integração destes sujeitos em uma escola que lhes seja relevante. Essa percepção não significa que a interação entre os estudantes de diferentes faixas etárias deixe de existir, pois a diferença que constitui esta heterogeneidade é de saberes e vivências, mas que podem se aproximar dos interesses em comum. Dito de outra forma, um aluno adolescente é completamente diferente de outro aluno adolescente, em diversos aspectos formativos, mas eles poderão ter interesses aproximados. Entendo que esse agrupamento poderia ser experimentado pela rede, dentro do que já está pressuposto como critério de agrupamento socioafetivo, verificando, assim, se o agrupamento traria ao docente

uma possibilidade de planejamento de aula e temas também mais significativos aos seus sujeitos.

O estudo realizado possibilitou compreender que a política gestora de Niterói, ao longo destes 16 anos, com propósitos e maneiras de se estabelecer diferenciados, procurou a cada gestão retomar a discussão sobre a educação em ciclos no município promovendo abertura e debate entre seus sujeitos, o que permitiu uma configuração em movimento, híbrida, ora alternada, apresentando-se como um projeto de educação que se quer em construção. Assim, não tratei de tomar o ciclo como resultado de uma medida gestora oficialista, pois foram promovidas discussões para que as bases de sustentação do ensino seriado, tradicionalmente introjetado em nossa cultura, deixasse de existir.

Os documentos curriculares foram mostrando que a discussão sobre a organização da escolaridade em ciclos se manteve ao longo dos últimos 16 anos, presente na gestão de dois partidos políticos (PDT e PT), responsáveis pela gestão do município de Niterói nesses anos. Analisando os documentos iniciais da implementação dos ciclos na rede, foi possível perceber a coexistência de práticas escolares advindas do ensino tradicional/seriado, como a presença da reprovação nos conselhos de classe dentro da proposta de organização em ciclos. Tal fato se modifica ao longo das diferentes gestões, quando a organização da escolaridade em ciclos, por meio das reformulações dos documentos orientadores oficiais (portarias, decretos, deliberações da CME e Diretrizes Curriculares), explicita o papel de seus sujeitos, ratifica práticas como o agrupamento e o reagrupamento em seus critérios estabelecidos (cognitivo e socioafetivo, no caso da EJA), além da discussão sobre a elaboração curricular, avaliativa e do planejamento das práticas pedagógicas.

Sobre os pressupostos dos ciclos, abordei elementos para ressignificação dos conceitos que sustentam a prática pedagógica, problematizando a avaliação, entre outros. Não se trata de avaliar, em escolas organizadas em ciclos, como uma prática amparada na função da aprovação ou reprovação, mas sim como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do estudante, qualitativo, no qual o erro e o acerto ganham outra dimensão, sendo compreendidos dentro da constituição da própria dinâmica da diversidade pedagógica, e o aluno respeitado em sua capacidade pensante, refletido nos processos de aquisição do conhecimento.

A pesquisa realizada percebeu que o currículo da EJA na rede de Niterói foi pensado pelo seu coletivo, indicado como multicultural e voltado para jovens e adultos (NITERÓI, 2010). Entretanto, também mostrei que a elaboração de conteúdos dados *a priori*, sem a participação oficial desses alunos repletos de vivências e saberes e sem que os conteúdos

temáticos pudessem surgir e revelar a diversidade e as múltiplas realidades presentes no município (comunidades de pescadores, áreas de praias e urbanas, áreas periféricas e interiores, etc.) foi um limitador do processo.

O processo de mudança, provocado pela implementação em ciclos, ao longo dos últimos anos, ficou perceptível também nos documentos oficiais de Niterói em uma série de nomenclaturas que vão sendo ressignificadas, dando lugar à reflexão sobre o significado dos conceitos anteriores suplantados e a sua crítica: o conselho de classe e sua função de aprovação/reprovação deu lugar aos Conselhos de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) e da Unidade Escolar (CAP-UE) e nesses conselhos há um espaço destinado à discussão e acompanhamento dos ciclos pelas suas equipes: Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e Grupos de Referências dos ciclos. Assim, outras perspectivas de práticas pedagógicas e metodológicas vão ganhando novos significados e sentidos.

Sobre a organização da escolaridade em ciclos na EJA, se faz necessário compreender o ciclo como um processo histórico, que busca romper com elementos excludentes, presentes na lógica do ensino seriado. Esse rompimento requer compreender a EJA sob novas bases significativas, não sendo mais visto como lugar de fracasso, de uma educação acrítica ou compensatória, que visa cumprir apenas a função certificadora ou de correção de fluxo, voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

A revisão bibliográfica do campo trouxe como elemento significativo uma visão de EJA que busca se estabelecer como um direito, com formação docente e com medidas e políticas públicas próprias, específicas, que dialoguem com as demandas e a diversidade do campo. Nesse sentido, entendo que a flexibilização dos tempos e espaços escolares, impulsionadas por meio de propostas de uma organização de escolaridade em ciclos, na qual as práticas de agrupamentos e reagrupamentos, as atividades planejadas coletivamente, o diálogo constante entre os sujeitos educadores do campo, a discussão por uma elaboração curricular e avaliativa própria a esta modalidade são fundamentais para a construção dessa percepção da EJA como um espaço de saber, onde seus sujeitos são respeitados em suas vivências, experiências, encontrando no cotidiano da escola um acolhimento respeitoso, que lhes proporcione a construção de um saber humanizado e não excludente.

Dessa forma, a organização da escolaridade em ciclos na rede de Niterói para a EJA, ao longo destes 16 anos, trouxe importantes dados sobre a compreensão dos processos educativos como ações em movimento, dadas pela participação de seus sujeitos, e da compreensão dos documentos como instrumentos construídos nesse fazer. Trata-se de compreender a inserção da EJA neste processo de construção da escolaridade em ciclos como

positivo, uma vez que essa inclusão não se dá em todos os municípios que optaram por implementar o ciclo em sua rede de ensino.

Baseada nos pressupostos dos ciclos, a percepção de uma educação para a EJA busca se construir a partir de uma discussão curricular e avaliativa, refletindo sobre a necessidade de um currículo próprio a este estudante jovem, adulto ou idoso, de formas de flexibilização do currículo escolar por meio dos processos de agrupamento e reagrupamentos, bem como dos conteúdos deste currículo, que nos documentos ganham aportes multiculturais, trazendo a diversidade para essa elaboração, além de promover uma discussão sobre a avaliação, superando sua visão excludente e classificatória. O planejamento e acompanhamento da organização da escolaridade em ciclos ganha destaque nos documentos, trazendo uma série de (re)configurações e nomenclaturas, que darão visibilidade ao processo pedagógico da escola em ciclos em movimento, construção.

A implementação dos ciclos na EJA parece compreender que existe, para essa modalidade, uma necessidade de flexibilizar os tempos e espaços escolares. Acredito que um próximo passo de pesquisa seria estudar o ciclo em sua prática, nos cotidianos escolares, dando voz aos seus sujeitos, professores e também alunos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo outsiders. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Flávio Anício; SANTOS, Mary Ellen Silva. Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 15 out. 2014.

AROSA, Armando C. As políticas educacionais de Niterói entre 2002 e 2008. In: SIMPÓSIO ANPAE, 25., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0076.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. O ensino fundamental na rede municipal de Niterói: ciclo e resseriação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 133-151, nov. 2012/fev. 2013.

ARREVABENI, Monica Costa. Idosos e tecnologias: anseios, dificuldades e sucessos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://facos.edu.br/moodle27/pluginfile.php/28740/mod_resource/content/1/REVEJ%40_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2014.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AZEVEDO, José Clovis. Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **A construção de uma outra escola possível**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007a. (Ciclos em Revista, 1).

_____. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, 2007b.

_____; GARCIA, Ana Paula Scaroni. Democratização da escola: gestão, mercantilização e qualidade social. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Gestão escolar e ciclos: políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 13-34. (Ciclos em Revista, 5).

AZEVEDO, José Clovis. Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana. **Rizoma freireano**, Espanha, n. 10, 2011. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/globalizacao-tecnicismo-e-os-desafiosparauma-educacao-comprometida-com-a-formacao-humana-jose-clovis>>. Acesso em: 2 nov. 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados** [online], v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 69-115, 2003.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE [2001-2010] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova Plano Nacional de Educação – PNE [2014 a 2024] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 26 mar. 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.). **A EJA em xeque**. São Paulo: Global, 2004.

CELLARD, André. Análise documental. In.: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade** [online], v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da; NAKAYAMA, Luiza. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 15 out. 2014.

COSTA, Cláudia Borges. Sujeito da EJA: Trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade** [online], v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo. In: CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.). **A EJA em cheque**: desafios das políticas de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

DINIZ Adriana Valéria Santos. Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 10 out. 2014.

ESTEBAN, Maria Tereza. Dar voz, silenciar, tomar a palavra: democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.). **Ciclos em revista: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008. v. 4.

FERNANDES, Andrea da Paixão. Por entre trilhas... Lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 15 out. 2014.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andrea Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007. v. 1.

_____. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.). **Ciclos em revista: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008. v. 4.

_____. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

_____. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 40, n. 141, p. 881-894, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300011>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/35>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. Da avaliação classificatória as práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: _____ (Org.). **Ciclos em revista: avaliação – desejos, vozes diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008. v. 4.

FLICK, Uwe. Utilização de documentos como dados. In: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, 5).

FREIRE Paulo; MACEDO, Donaldo Pereira. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRENCKEN, Claudete da Silva Moraes; ALVES, Rita de Cássia Lima. Educação freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras-PB, v. 3, n. 5, p. 111-111, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: Inep; Reduc, 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002519.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 41, p. 355-369, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados Niterói**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330330&search=rio-de-janeiro|niteroi>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Desseriari o ensino: qual currículo? Qual conhecimento? In: _____ (Org.). **Ciclos em revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007. v. 1.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 (especial), p. 1153-1178, out. 2007.

MACHADO, António. **Canciones y aforismos del caminante**. EDHASA, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em revista**: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008. v. 3.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).

MICHAELIS. Dicionário de Português Online. **Classe**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=classe>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 18, p. 65-81, 2001.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Decreto nº 6.172**. Criação da Fundação Municipal de Educação em 1991. Niterói, 1994.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Proposta pedagógica**: construindo a Escola de Nosso Tempo. Niterói, 1999.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 530/94**. Avaliação continuada. Niterói, 1994.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 003/1998**. Organização em ciclos. Niterói, 1998.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 320/1998**. Estrutura Organizacional das Unidades Escolares Municipais. Niterói, 1998.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 251/1998**. Avaliação/Frequência. Niterói, 1998.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 237/1998**. Grade Curricular EJA. Niterói, 1998.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 003/1999**. Normas para funcionamento do Ensino Fundamental Noturno. Niterói, 1999.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 486/1999**. Progressão Parcial. Niterói, 1999.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 005/2000**. Grade Curricular EJA – 3º e 4º ciclos. Niterói, 2000.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 123/2000**. CEMOA. Niterói, 2000.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 276/2000**. Progressão Parcial. Niterói, 2000.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 001/2001**. Modificação Progressão Parcial. Niterói, 2001.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 003/2002**. Regulamenta Progressão Parcial. Niterói, 2002.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 125/2008**. Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. Niterói, 2008.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 132/2008**. Diretrizes Curriculares e Didáticas. Niterói, 2008.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 058/2009**. Alteração Portaria 132/2008. Niterói, 2009.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). **Portaria nº 093/2009**. Altera Portaria 125/2008 para a EJA. Niterói, 2009.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME) **Portaria nº 059/2009**. Delibera sobre o 3º e 4º ciclos da EJA. Niterói, 2009.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME) **Portaria nº 878/2009**. Unifica as portarias nº 125/2008, nº 093/2009 e nº 559/2009. Niterói, 2009.

_____. Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). **Referencial Curricular para a EJA 2010**: Rede Municipal de Niterói, uma construção coletiva. Niterói, 2010.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 04/2011**. Criação do COESE. Niterói, 2011.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME) **Portaria nº 085/2011**. Referenciais Curriculares e Didáticos. Niterói, 2011.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). **Portaria nº 08/2012**. Atribuições COESE. Niterói, 2012.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). **Portaria nº 06/2012**. Nomeação COESE. Niterói, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 18, p. 7-11, jul./dez. 1998.

PINTO, J, M, S. **O tempo e a aprendizagem**: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto: ASA, 2001.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação – reflexões com vistas à VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 41, p. 326-334, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200010>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006. v. 5.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300009>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

_____; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Sônia Maria; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____; _____. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educação e Sociedade** [online], v. 34, n. 122, p. 227-244, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100013>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Leoncio José Gomes; PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 15 out. 2014.

SOUZA, Gloria Maria Anselmo de. Revisitando os ciclos no município de Niterói: um reencontro com a utopia da emancipação humana. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 18, n. 55, p. 921-938, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400007>>. Acesso em: 15 out. 2014.

UCHÔA, Bruno. Metro quadrado da cidade é o 3º mais caro do país apoiado no aumento da renda. **Jornal O Fluminense**, 17 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.ofluminense.com.br/editorias/habitacao/niteroi-cada-vez-mais-valorizada-no-setor-imobiliario>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, jul. 1998.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora UFF, 2011.

ANEXOS