

ESPÍRITO SANTO

CURRÍCULO 2024

EDUCAÇÃO DE JOVENS & ADULTOS

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação



Gerência de Currículo
da Educação Básica



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**CURRÍCULO
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Governo do Estado do Espírito Santo, ES, Brasil)**

E24 Educação de jovens e adultos : Currículo 2024 [recurso eletrônico] / Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. - Vitória, ES: SEDU, 2024.

29.370 kb

Bibliografia

ISBN: 978-65-85134-68-2

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação – Espírito Santo (Estado). 3. Currículo. I. Título.

CDD: 374

CDU: 374.7

Elaborado pela Bibliotecária Roberta Dalfior Cola - CRB6 1002/ES

Governador do Estado do Espírito Santo

José Renato Casagrande

Secretário de Estado da Educação

Vitor Amorim de Angelo

Subsecretária de Estado de Educação Básica e Profissional

Andréa Guzzo Pereira

Subsecretária de Estado de Educação Básica e Profissional

André Melotti Rocha

Subsecretário de Estado de Suporte à Educação

Darcila Aparecida da Silva Castro

Subsecretária de Estado de Articulação Educacional

Josivaldo Barreto de Andrade

Subsecretário de Estado de Administração e Finanças

Marcelo Lema Del Rio Martins

Subsecretário de Estado de Planejamento e Avaliação

Mariane Luzia Folador Dominicini Berger

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Autores/Equipe Técnica da Gerência de Educação de Jovens e Adultos

Ana Claudia Araújo de Lima

Andrêssa Endlich Dourado

Edimar Barcelos

Flávia Demuner Ribeiro

João Batista Pereira Alves

Márcio Peters

Pollyanna Labeta Iack

Rayvo Viana do Nascimento

Rogério Carvalho de Holanda

Simone Chagas Siqueira Pachito

Tatiana das Mercês Januário

Equipe de Apoio da Gerência de Educação de Jovens e Adultos

Carla Régis Ramos Rocha

Mônica Schneider Cola

Professores conteudistas da área de Ciências da Natureza

Alexandre Magalhães Santiago

Luana Evangelista Laurent

Marcos Thiago Gaudio Gomes

Rodrigo da Vitória Gomes

Professores conteudistas da área de Ciências Humanas

Charles Douglas Esteves

Nelson Carvalho de Souza

Rosimere Leonel Menegardo

Tiago Ferreira Da Silva

Professores conteudistas da área de Linguagens

Camila Freitas da Silva

Cristiani Soeiro Vieira Portes

Diego Piedade Gomes

Jacqueline Brunoro da Costa

Tamiris Ferreira

Professores mediadores (EJA Campo, indígena e Quilombola)

Roberto Toshio Tsukahara

Edmauro Santana Pereira

Professores mediadores (CEEJA)

Maria das Graças Bianchine Gonçalves

Alessandra Alves de Souza

Professores mediadores (EJA Diurna)

Karla Serrano de Oliveira

Lucineia da Penha Oliveira

Professores mediadores (EJA Noturna)

Vinicius Teixeira Mardegan

Verbenia Gonçalves de Araujo

Professores mediadores (EJA Profissional)

Elineide de Oliveira Mendonça

Matheus Ícaro Vaz

Professores mediadores (Educação em Prisões)

Alessandra Sbardelotti Tavares

Tiago Ferreira da Silva

Professor mediador (Socioeducação)

Rodrigo da Vitória Gomes

Assessoria Técnica

Carlos José Pinheiros Teixeira

Gerência de Currículo da Educação Básica

Aleide Cristina de Camargo

Professores Colaboradores

Filipe Barreto Franchini

Gabriel Luiz Santos Kachel

Joel Duarte Benísio

Korine Cardoso Santana

Matheus Corassa da Silva

Tatiana de Santana Vieira

Wellington Rosa Azevedo

Diagramação e Projeto Gráfico

Tatiana das Mercês Januário

Dianni Pereira de Oliveira

Revisão

Ana Claudia Araújo de Lima



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CONCEPÇÃO DE EJA	11
2.1. O que nos dizem os professores e as professoras da modalidade eja do território capixaba	14
2.2. O que nos dizem os estudantes e as estudantes da eja do território capixaba	17
3. QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA	18
3.1. A nova juventude na eja	20
3.2. Mulheres na eja e o direito à educação	22
3.3. Diversidades étnico-raciais na eja e a luta por uma educação antirracista	24
4. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EJA	27
5. FUNÇÕES DA EJA.....	31
6. ALFABETIZAÇÃO NA EJA	33
7. PROJETO INTEGRADOR DE PESQUISA E ARTICULAÇÃO COM O TERRITÓRIO (PIPAT)	37
7.1 Cartografia Social no Pipat.....	39
8. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO NA EJA: FORMAS DE OFERTA	44
8.1. EJA Diurna.....	44
8.2 EJA Noturna.....	47
8.3 EJA Integrada à Educação Profissional	48
8.4. Centros e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos	50
8.5 Educação em Prisões	52
8.5.1.EJA Profissional na Educação em Prisões.....	54
8.6 a EJA no Sistema Socioeducativo.....	55
8.7. EJA nas modalidades Educação do Campo, Indígena e Quilombola	58
8.8 EJA em interface com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	61
9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE EJA	63
9.1. Componentes Curriculares da Parte Diversificada.....	63
9.1.1. Cultura Digital	64
9.1.2 Mundo do Trabalho e suas Tecnologias	66
9.1.3 Práticas e Vivências Integradoras.....	67
9.1.4 Ciências Agropecuárias.....	67
9.1.5 Plano de Estudo e Auto-Organização	68
10. EJA E TEMAS INTEGRADORES.....	69
10.1. Direitos Humanos.....	69
10.2. Educação Ambiental	70
10.3. Multiculturalismo.....	70
10.4. Saúde.....	71
10.5. Economia, Ciência e Tecnologia.....	72
11. A AVALIAÇÃO NA EJA.....	74
12. ORIENTAÇÕES GERAIS	76
13. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
14. REFERÊNCIAS.....	78

Com a palavra, o Secretário de Estado da Educação

O presente documento apresenta as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo (DCEJA/ES). Reúne princípios, funções e concepções da modalidade com base no que pensam estudantes, equipes pedagógicas e gestoras de nossas escolas, bem como técnicos educacionais das Superintendências Regionais de Educação (SREs) e da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), da Subsecretaria de Educação Básica e Profissional (SEEB) da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), além de pesquisadores e estudiosos da área da Educação.

Estas diretrizes curriculares foram atualizadas conforme as orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução 3.724, de 31 de março de 2014. Estão alinhadas às legislações nacionais e estaduais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Estadual de Educação do

Espírito Santo (PEE/ES), entre outros documentos legais pertinentes.

As diretrizes levam em consideração, ainda, as demandas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ressaltadas por profissionais da educação e estudantes, em encontros de formação continuada e assessoramentos às escolas, entre os anos de 2020 a 2022. Assim, apresentam orientações para todas as formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual, considerando as especificidades, necessidades e singularidades dos sujeitos que estudam em nossas escolas, como também os contextos dos territórios em que estão inseridos.

Esperamos que as escolas possam se apropriar desse documento, apresentando novos sentidos ao que ele propõe, na perspectiva de um tempo de travessias em que todos nós somos convidados a sermos coautores da caminhada.

Vitor Amorim de Angelo
Secretário de Estado da Educação

Com a palavra, Um Educador

É gênese de um Novo Tempo, de um Tempo Novo...

Aurora! Estamos em um Novo Tempo, 'apesar dos perigos', pois o retorno à ancestralidade e às nossas memórias faz profetizar, em busca de materializar, em todo Tempo, que é Tempo...

- É Tempo de Educação com a Vida!

A EJA constitui-se num espaço de relações sociais, encontros, diálogos, vivências, experiências, saberes e fazeres dos sujeitos envolvidos, imbricados nos territórios.

- "É o Tempo da travessia", como diz Fernando Pessoa - não de travessuras -, para rompermos os caminhos de sempre, impostos pela sociedade hegemônica.

- É Tempo de contribuir com os sujeitos dos territórios e tantos outros, nessa travessia, potencializando a soberania alimentar, a agroecologia, a economia solidária, no bojo dos valores, culturas, identidades e saberes populares.

- É Tempo do reencontro com a esperança, anúncio e pronúncia de transformação! Que reconhece o outro pelos olhares, conflitos, socialização e coletividade, na concretude da vida, em transcendência, imanência, transparência.

- É Tempo de renovar a EJA com um Currículo que tenha o diálogo como episteme, para ser, na travessia, a terceira margem, a confiança para ir além, ser mais.

Que traga a expressão das matrizes, matizes, tonalidades, cores, raças, gêneros, classes sociais, fortalecendo o princípio e a autoria dos sujeitos em seus territórios, com formação e emancipação humana, ecoando novo tecido e constituição social.

Joel Duarte Benísio (2022)
Professor.



1. INTRODUÇÃO

Este documento recupera e atualiza o texto das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual (DCEJA/ES), aprovado em 2014. A atualização é necessária devido às alterações na legislação educacional, em âmbito nacional e estadual, como exemplo, a aprovação do Currículo do Espírito Santo e a reorganização das ofertas da modalidade EJA.

A elaboração de Diretrizes Curriculares é uma das atribuições conferidas pela legislação educacional aos sistemas de ensino. Essa tarefa tem sido subsidiada por pareceres, resoluções e outros documentos normativos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). No período de 2000 a 2021, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) acumulou vários documentos dessa natureza, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Legislação Nacional sobre EJA

ANO	DOCUMENTO	OBJETO
2000	Parecer CNE/CEB nº 01	Apresenta proposta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
2000	Resolução CNE/CEB nº 01	Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
2010	Parecer CNE/CEB nº 06	Apresenta proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e

		Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
2010	Resolução CNE/CEB nº 01	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
2010	Parecer CNE/CEB nº 04	Apresenta proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
2010	Resolução CNE/CEB nº 02	Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
2021	Parecer CNE/CEB nº 01	Apresenta proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.
2021	Resolução CNE/CEB nº 01	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Fonte: CNE/CEB

Além dos dispositivos legais listados no quadro acima, a EJA está contemplada em legislações que fixam normas para as outras modalidades de ensino, como a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. A EJA também é amparada por dispositivos que estabelecem normas às diferentes etapas de ensino. Em âmbito nacional, por exemplo, temos a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares nacionais para a educação Básica. Em âmbito estadual, a Resolução do CEE nº 3.777, de 13 de maio de 2014, fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Portanto, a presente proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo (DCEJA/ES) dialoga, de forma crítica, com todas essas manifestações do Conselho Nacional de Educação (CNE), como também do Conselho Estadual de Educação (CEE). Seu objetivo é orientar as formas de oferta e organização curricular da EJA, além de apresentar as orientações curriculares para as diferentes Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

2. CONCEPÇÃO DE EJA

Compreendemos que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), define a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação Básica, cujo objetivo é garantir o direito à educação daqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e o ensino médio. Respaldamo-nos no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre a organização e a oferta da Educação de Jovens e Adultos conforme as situações, os perfis, os conhecimentos, as experiências e os contextos históricos e sociais que constituem os sujeitos da EJA, que buscam uma oportunidade de escolarização, pautando-se no princípio da equidade, diferença e proporcionalidade, na apropriação e contextualização dos saberes.

Entendemos que na EJA são necessárias diversas abordagens metodológicas, que assegurem a equidade na distribuição dos componentes curriculares quanto à diferença, à identificação e ao reconhecimento da alteridade própria do jovem e do adulto em seu processo formativo. Reconhecemos o direito do jovem e do adulto à vivência digna na educação escolar, de acordo com as especificidades de seu ciclo de formação. Dessa forma, a EJA tem de ser vista numa perspectiva mais ampla de educação e aprendizagem, superando a noção de escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir para a escola quando crianças ou que tiveram de abandonar a escola por diferentes razões. Portanto, afirmamos o valor da aprendizagem que ocorre ao longo da vida, e não somente durante a infância e a juventude.



Entendemos que o processo de aprendizagem contínua, em todas as fases da vida, possui dimensões individuais, profissionais e sociais. A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, com capacidades de aprender sobre si mesmo e sobre o mundo e, conseqüentemente, desenvolver-se plenamente durante a sua formação escolar, que permite aos indivíduos o acesso aos saberes científicos, histórico e socialmente construídos. A dimensão profissional refere-se à necessidade de todas as pessoas se atualizarem e/ou de aprender um ofício para se (re)inserir no mundo do trabalho. A dimensão social compreende a atuação cidadã do indivíduo no lugar onde vive, de modo ativo, participativo e crítico. Nessa perspectiva, a EJA tem o compromisso com o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, bem como a qualificação para o mundo do trabalho e para o exercício efetivo da cidadania.

Valorizamos as referências da Educação Popular¹, com forte influência do pensamento e da prática de Paulo Freire², permanentemente atualizados pelos movimentos sociais que lutam pela formação de pessoas emancipadas. As contribuições dessas referências para a Educação de Jovens e Adultos motivam a construção e implementação de um

¹ As experiências da Educação Popular têm muitas contribuições para o currículo da EJA na educação pública, pois são fundamentadas em práticas pedagógicas de humanização, emancipação, resistência, libertação e de sensibilidade com os sujeitos das escolas públicas. Encontramos na Educação Popular as bases para uma educação libertadora e humanista, que considera o ser humano como um sujeito crítico da aprendizagem.

² Paulo Freire (1921-1997) é considerado o patrono da educação brasileira. Um educador e filósofo reconhecido por sua contribuição à educação que visava à emancipação dos sujeitos e transformação social. A sua produção é vasta e até

CURRÍCULO ESPÍRITO SANTO | Educação de Jovens e Adultos (EJA)

currículo que reedue a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de sua construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas. Nesse sentido, o currículo não deve ser um amontoado de conteúdos frios e descontextualizados, mas deve se adequar à realidade dos sujeitos da EJA, de forma que lhes possibilite desenvolver aprendizagens efetivas e significativas.

Por fim, reforçamos que a EJA é uma modalidade que traz a integração da escola com as vivências dos sujeitos e suas leituras de mundo, suas histórias, memórias, práticas culturais, formas de trabalho e suas territorialidades, entre outros aspectos que constituem os processos de formação humana. Para tanto, através da educação problematizadora³, torna-se necessário valorizar e potencializar as trajetórias dos sujeitos da EJA, cuja bagagem é repleta de experiências e perspectivas de vida, que permitem a ressignificação dos saberes vividos, vinculando-os aos saberes propostos no processo de escolarização. Portanto, a concepção de EJA assumida nestas diretrizes curriculares (DCEJA/ES) se baseia no direito à educação dos jovens e adultos, prezando pelos seguintes princípios: valorização das especificidades dos sujeitos da EJA, suas demandas e seus interesses;

hoje influencia as políticas educacionais em escala mundial. São algumas de suas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Educação como Prática da Liberdade* (1967); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1994); *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).

³ A "educação problematizadora" é uma abordagem educacional desenvolvida por Paulo Freire, que prevê atividades de ensino-aprendizagem que incentivam os estudantes a questionar, analisar e refletir criticamente sobre o mundo e a construir soluções criativas e transformadoras de melhorias.

flexibilização do currículo e dos tempos e espaços formativos; apreciação dos saberes dos/das estudantes no processo de ensino-aprendizagem; formação plena dos/das estudantes, tendo em vista a atuação cidadã e a reflexão crítica sobre a coletividade e o território onde vivem. Desse modo, ao

concluir os estudos na EJA, os/as estudantes deverão ser capazes de ampliar a compreensão de si e do mundo, posicionando-se e atuando criticamente em prol de melhorias na própria vida e na sociedade.





2. 1. O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DA MODALIDADE EJA DO TERRITÓRIO CAPIXABA

O processo de atualização das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (DCEJA/ES), regulamentada pela Resolução 3.724/2014, pautou-se no diálogo com os diferentes atores envolvidos na referida modalidade de ensino. Para representar o coletivo de profissionais da educação da rede estadual, a Gerência de EJA (Geeja) selecionou professores e professoras, que atuaram como mediadores nas formações e discussões entre as escolas, a Sedu Central e a Superintendências Regionais de Educação. Esses professores e essas professoras mediadores participaram ativamente durante todo o processo de elaboração do presente documento.

Com o objetivo de propiciar a participação mais ampla dos profissionais da EJA, a Geeja realizou, nos meses de março a junho de 2022, sete encontros remotos, chamados de *webs ampliadas*. É oportuno ressaltar que a opção pelo formato remoto se deu por conta das restrições da pandemia da COVID 19. Em cada encontro, tratamos de uma forma de oferta, a saber: EJA Noturna; EJA Diurna; EJA Profissional; EJA em Prisões; EJA na Socioeducação; EJA nos Centros e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos; EJA no Campo, em Comunidades Indígenas e Quilombolas.

Durante os encontros remotos, houve intensa participação de professores e professoras⁴, pedagogos e pedagogas, gestores e gestoras e representantes das SREs. As discussões e debates desenvolvidos nesses encontros partiram de respostas dos próprios profissionais da rede a questionários, que foram enviados às escolas com antecedência. De maneira geral, pode-se afirmar que houve substancial adesão a esse movimento e contribuições importantes foram apresentadas.

Nas respostas aos questionários e nos diálogos estabelecidos nas *webs* ampliadas, os professores e as professoras da rede estadual do Espírito Santo deixaram explícito que compreendem a EJA como uma oportunidade de inclusão e de formação humana e demonstraram ter grandes expectativas em relação ao currículo da EJA. Evidenciou-se também o grande interesse em construir um currículo que atenda às necessidades reais de nossos/nossas estudantes, isto é, que não seja um amontoado de conteúdos frios e descontextualizados, mas que permita aos jovens e adultos se enriquecer em conhecimentos, para melhor compreender sua realidade e atuar na sociedade de modo crítico e criativo.

Para esses profissionais, o currículo da EJA deve ser democrático e inclusivo, de modo que possa acolher jovens e adultos com deficiência; possibilitar estudos sobre classe, raça, gênero; potencializar a diversidade dos sujeitos da EJA (campeiros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, de populações itinerantes, migrantes, exilados e refugiados, atingidos por barragens, povos de terreiros, entre outros);

⁴ Usaremos indistintamente os gêneros masculino e feminino de modo que todos e todas sintam-se acolhidos e acolhidas.

reconhecer a interculturalidade na perspectiva da valorização das diferenças.

As professoras e os professores sinalizaram a importância da avaliação diagnóstica sistematizada, a partir de habilidades e conhecimentos considerados estruturantes, considerando os diferentes territórios de vida e de trabalho dos estudantes. Também ressaltaram a demanda de produção de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino, inclusive para a formação técnica dos cursos da EJA Profissional.

Além disso, os professores e as professoras defenderam a necessidade de assegurar aos profissionais que atuam na EJA processos continuados de formação, que contemplem reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos, suas histórias, experiências, programas e projetos de desenvolvimento pedagógico e, ainda, sobre recursos pedagógicos e usos de novas tecnologias da informação e da comunicação.

Os professores e as e professoras se constituem como sujeitos trabalhadores da educação, em sua maioria oriundos das camadas populares e atuam no mínimo em dois turnos de trabalho, quando não em três, e que em sua formação superior tiveram poucas oportunidades de estudos e práticas sobre temáticas próprias da EJA. São educadores e educadoras que aprendem no fazer cotidiano e nos desafios da prática pedagógica a lidar com as heterogeneidades culturais,

geracionais, de gênero, étnico-raciais e sociais dos/das estudantes; além de serem desafiados permanentemente a construir metodologias que dialoguem com as especificidades desses/dessas estudantes. São sujeitos que sentem diariamente as mudanças culturais vividas pelas juventudes e as dificuldades do retorno ao espaço escolar vivenciadas pelos adultos e jovens trabalhadores, assim como as demandas apresentadas pelos idosos. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de assegurar aos profissionais que atuam na EJA processos continuados de formação que contemplem

reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos, suas histórias, experiências, programas e projetos de desenvolvimento pedagógico e sobre recursos pedagógicos e usos de novas tecnologias da informação e comunicação. Os professores e as e professoras dessa modalidade têm uma perspectiva ampla em relação ao Currículo para a EJA que atenda às necessidades verdadeiras dos/das estudantes, permitindo aos jovens e adultos conhecer para abranger melhor, criticar, propor e criar, beneficiando o desenvolvimento das distintas dimensões do ser humano.



2.2. O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES E AS ESTUDANTES DA EJA DO TERRITÓRIO CAPIXABA

Paralelo ao processo de diálogo com os profissionais da educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo, a Geeja promoveu a escuta dos/das estudantes. Para tanto, realizou rodas de conversas e utilizou questionários que foram aplicados pelos professores mediadores. Os diálogos desenvolvidos nas rodas de conversa evidenciaram o grau de maturidade dos estudantes, que apresentaram suas expectativas referente à formação escolar, bem como os desafios para concluir seus estudos. Suas histórias e memórias são ricas e muito significativas e nos apontam saberes curriculares que devem ser abordados e considerados nessas Diretrizes Curriculares (DCEJA/ES).

Os estudantes nos permitiram compreender que cada vez mais jovens têm chegado à EJA e precisam conciliar estudo e trabalho, mas se deparam com horários já determinados, com escolas que não levam em conta demandas relacionadas ao labor, à problemas financeiros, à vida familiar - casamento, filhos, pais que dependem de cuidados. Muitos desses jovens possuem histórias de desistência e reprovação e procuram novas oportunidades de concluírem seus estudos.

Muitos adultos retornam às nossas escolas vislumbrando na EJA a oportunidade de concluir seus estudos para conseguir um trabalho ou ascender profissionalmente; outros ali estão pela exigência dos patrões. As mulheres relatam o desejo de estudar, muitas vezes reprimido, e a alegria de retornarem

mesmo diante dos desafios para conciliar estudo, trabalho e atividades domésticas e familiares. É cada vez mais forte também mãe que acompanham seus jovens filhos nos estudos, como condição para garantir que eles permaneçam na escola e concluam o percurso escolar; assim como jovens com seus filhos nos braços, que buscam retomar os estudos interrompidos por conta de gravidez precoce. Há, ainda, muitos relatos de estudantes transeuntes, que não conseguem concluir os estudos por conta das constantes mudanças em busca de emprego.

Os relatos mostram a antinomia entre o desejo de concluir a educação básica e as dificuldades enfrentadas para permanecer na escola. Uma das alternativas oferecidas na rede estadual é o CEEJA, Centro de Educação de Jovens e Adultos que apresenta atendimento individualizado, no horário de disponibilidade do/da estudante.

Essas histórias e memórias, mesmo que marcadas por muitas dificuldades e tensionamentos, nos impressionam pela perseverança e superação. Há nelas a forte valorização dos estudos e o reconhecimento de sua importância na sociedade atual, principalmente para negros e pobres. Mesmo entre os que sinalizam que não gostam de estudar, há o reconhecimento de que, por meio do estudo, podem aspirar melhores oportunidades.

3. QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA

Aprendemos na pedagogia freiriana que é pela palavra que os sujeitos se formam. Palavra que traz a existência dos sujeitos e suas identidades, que possibilita a expressão de suas vivências, sendo capaz de traduzi-las, de registrá-las e de compartilhá-las. Freire (1987) não trata aqui da palavra de composição vocabular, mas de leitura e descrição de mundo; não se trata de cópia de palavra, mas de expressão de juízo, de reconhecer-se autor de sua própria história.

O autor traz a discussão sobre os saberes vividos dos sujeitos, que se constituem social, histórica e culturalmente e são a base para o avanço na produção do conhecimento científico, por meio da indagação, da reflexão, da discussão e da ampliação de novos saberes.

Freire (1996) continua o diálogo com exemplos práticos sobre os caminhos que o educador pode seguir e, dessa forma, mediar a transformação da realidade desses sujeitos. Partindo da premissa de que a Educação de Jovens e Adultos deve assumir a legitimidade dos “saberes de experiência feitos”, trazidos pelos sujeitos da EJA, emergem das seguintes questões: de que sujeitos estamos falando? Que dimensões os constituem? A LDB n° 9394/96, dialogando com a Constituição Federal de 1988, demarca um perfil para identificar os sujeitos que compõem a EJA?

Os sujeitos que constituem a EJA do território capixaba apresentam identidades sociais e culturais diversas. Os/as estudantes da EJA se constituem como sujeitos socioculturais,

que trazem uma rica experiência de vida, mas não possuem ainda a conclusão da educação formal. São indivíduos que não tiveram acesso à escola ou que não conseguiram continuar. São sujeitos trabalhadores urbanos, camponeses, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, indígenas, afrodescendentes, LGBTQIAPN+, descendentes de europeus, de asiáticos, empregados e desempregados, beneficiários do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), filhos, pais, mães, avós, moradores urbanos de comunidades populares e vilas.

São também pessoas que se encontram no sistema prisional, jovens que cumprem medidas socioeducativas, pessoas que estão em situação de rua das cidades capixabas, além de grupos organizados que se articulam pelo direito à terra, à moradia, pelas igualdades de gênero, étnico-racial e de orientação sexual.

Boa parcela desse público é formada por pessoas adultas que já estão inseridas no mundo do trabalho, mesmo que informalmente, que têm responsabilidades sociais e familiares e buscam a escola para satisfazerem necessidades particulares e, assim, integrarem de forma mais abrangente a sociedade letrada.

Por outro lado, em função de profundas modificações ao longo dos tempos na Educação Básica do Brasil, a EJA tem apresentado uma nova característica: a crescente juvenilização de seu público, isto é, estudantes cada vez mais

jovens, em distorção idade/série, buscam uma certificação de escolaridade para fins trabalhistas ou vislumbram a possibilidade de concluir seus estudos por meio dessa modalidade de educação. Muitos deles estão semialfabetizados, representando uma demanda recente, resultado da fragilidade dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante a escolarização regular. A presença dos jovens altera o perfil do público da EJA, antes constituído por adultos trabalhadores e hoje marcado pela presença de diferentes “culturas juvenis”, interagindo no espaço escolar e trazendo novos desafios para esse ambiente, entre eles o processo de inserção do jovem e o trabalho com suas diferentes linguagens.

As identidades dos sujeitos que constituem a EJA do território capixaba são múltiplas, mas parece haver, entre parte considerável, a necessidade do retorno à escolarização pelas demandas do mundo do trabalho. Há que se considerar que estamos nos referindo a sujeitos de direito, vivendo suas singularidades em tempos históricos, relacionando-se com outros sujeitos e outras histórias, trajetórias e existências. Segundo Arroyo (2005, p. 42), “os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele”. Portanto, a EJA precisa oferecer oportunidades educacionais apropriadas, que considerem as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho.



3.1. A NOVA JUVENTUDE NA EJA

As condições histórico-sociais de diversos países, entre eles o Brasil, propiciaram a emergência da juventude como uma categoria central da EJA. A expressão “Educação de Jovens e Adultos” foi consagrada em 1998 durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em Hamburgo, cidade alemã. Nesta conferência foi acrescentado o termo “jovens” a então “Educação de Adultos” (EDA).

Essa iniciativa foi resultado da contribuição de representantes de países latino-americanos que defendiam o direito dos jovens à educação, considerando o quantitativo alto de pessoas com 15 (quinze) anos de idade que ainda não eram alfabetizadas. A perspectiva defendida não era restrita à alfabetização, mas considerava a educação em todo o percurso da Educação Básica (FÁVERO, 2011).

No Brasil, dois anos antes da V Confinteia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já estabelecia a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação. Nesta época já se fazia evidente a presença de jovens em salas de aula da EJA. Na contemporaneidade, os jovens são a maioria ou quase totalidade dos estudantes, este fenômeno foi chamado de "juvenilização da EJA" (CARRANO, 2007).



Sendo assim, o currículo da EJA tem sido um instrumento de reconhecimento das características e das questões sociais e históricas das adolescências e das juventudes. Cabe às políticas educacionais e aos profissionais da EJA conhecer a condição juvenil e a diversidade que a integra⁵. Por isso, não se pode negligenciar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que afetam as condições juvenis de estudo, de lazer e de vida, uma vez que os processos sociais são segregadores dos sujeitos da EJA como sujeitos de valores, saberes, culturas e identidades (ARROYO, 2017). Juventude é uma categoria social na qual os sujeitos que a compõem estão em um espaço de subordinação nas relações sociais. A própria sociedade criou um paradoxo ao associar os jovens à transformação social, ao mesmo tempo em que reproduz a representação de incompletude, de ausência de vivências, de formação e de experiências da juventude (CASTRO, 2012). É indispensável a superação desse paradoxo e da lógica de níveis geracionais pensados como tempos transitórios-preparatórios que sintetizam uma condição humana plena: a infância como preparação para a adolescência; a adolescência como preparação para a juventude; a juventude como preparação para a vida adulta. É preciso pensar o sujeito da EJA como devir a ser, não como sujeitos parados na transição de um tempo geracional para outro ou de uma etapa de escolarização para outra, pois as classes populares são as vítimas da transição escolar não feita, sintetizam vidas sem direito a viver a especificidade de cada tempo humano, de cada tempo escolar (ARROYO, 2017). Nem todos os jovens

vivem a juventude como uma preparação para a vida adulta, para os jovens das classes populares, as responsabilidades da vida adulta chegam durante a juventude, especialmente pela necessidade de inserção no mundo do trabalho (CARRANO, 2007). Esses jovens assumem responsabilidade precocemente, não conseguem concluir os estudos dentro do seu tempo idade/série e então buscam essa oportunidade, principalmente pela necessidade da inserção no mundo do trabalho. O público da EJA enfrenta desafios específicos, como a transição para o mundo do trabalho e a exclusão social. Por isso, é fundamental compreender as culturas juvenis, reconhecer suas identidades e promover políticas educacionais inclusivas para esses sujeitos, valorizando suas experiências e conhecimentos. As práticas pedagógicas devem contemplar as diversidades e buscar a transformação social. Por isso é necessário compreender as culturas juvenis e instituir políticas educacionais inclusivas para esses sujeitos, pois a compreensão dos contextos não escolares, dos cotidianos e dos processos históricos e sociais dos jovens brasileiros geram muitos dos problemas enfrentados em sala de aula (CARRANO, 2007). Jovens da EJA produzem outras culturas, outras linguagens e outros significados políticos, diferentes daqueles produzidos pela cultura hegemônica. Essa produção integra o currículo da EJA na perspectiva de ações contra hegemônicas, nas quais “os jovens buscam demarcar/afirmar outras identidades adolescente-juvenis” (ARROYO, 2017, p. 230), para além daquelas que lhes foram negadas como uma identidade social, cidadã ou de atores sociais.

⁵ As persistências históricas de exclusão afetam a condição juvenil e seu viver-sobreviver ainda tão precários. As estruturas sociais e raciais, entre outras, (re)produzem diferentes condições juvenis-adolescentes.

CURRÍCULO ESPÍRITO SANTO | Educação de Jovens e Adultos (EJA)



3.2. MULHERES NA EJA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A luta das mulheres pelo acesso à educação é histórica, pois o espaço escolar foi, por um longo período, negado às mulheres de diversas idades, classes sociais, etnias e territórios. No Brasil, a identidade da mulher foi construída sob o domínio patriarcal, em torno dos espaços privados-domésticos, com vistas à manutenção da família e perpetuação de uma moralidade social. Em decorrência disso, houve a negação dos direitos civis, da escolarização e da profissionalização às mulheres brasileiras e capixabas (FERREIRA, 2017). A integração das mulheres aos espaços públicos e sua autonomia no espaço privado, embora ainda esteja em processo de instituição, tem sido arduamente conquistada por meio da ação de movimentos sociais - sindicatos, grupos sociais, partidos políticos, e, sobretudo, movimentos de mulheres e feministas - e transformações nas estruturas sociais do país. A primeira metade do século XX demarcou mudanças importantes em torno das questões socioeconômicas e educacionais para as mulheres. Contudo, as políticas educacionais do período reforçam a divisão sexual do trabalho reprodutora do status quo ante, das condições vigentes, no qual as mulheres permanecem subordinadas a lugares sociais e a atividades laborais delimitadas por relações de poder e gênero. Diante do exposto, de acordo com Ferreira (2017, p. 82), se “torna possível, inclusive, incorporar nessas análises a articulação entre trabalho doméstico e trabalho assalariado, espaço privado e espaço público, produção e reprodução”. Seguindo essas reflexões a pesquisadora reafirma que

As conquistas nos espaços públicos e privados, oriundas dessas lutas históricas, os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e as transformações sociais em torno da sexualidade, da maternidade, do direito à educação, da participação política, do acesso ao mundo do trabalho e à educação, não foram suficientes para acabar com as desigualdades nas relações sociais de gênero, o sexismo e a discriminação, de modo que essas categorias precisam ser analisadas transversalmente. As dificuldades de acesso à educação ou a sua negação constitui um dos aspectos das desigualdades entre homens e mulheres. Quando inseridas na instituição escolar de nível médio ou superior, as mulheres enfrentam o dilema sobre quais cursos estariam mais “aptas” a cursar. Dessa forma, os cursos voltados para a produção industrial, tecnológica e científica, por exemplo, ainda hoje, incorporam poucas mulheres. Embora a presença feminina tenha crescido nessas áreas de atuação, há outro fator que persiste: as desigualdades salariais entre homens e mulheres. Essa questão se aprofunda ainda mais quando se observa o tempo de escolarização: os dados indicam que mulheres com o mesmo ou com maior grau de escolarização que homens continuam recebendo menos do que eles.

De acordo com dados sobre o estado, disponibilizados no 1º trimestre de 2022 pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), 8,9% de pessoas do sexo feminino, entre 15 e 29 anos de idade, não trabalham, não estudam e não procuram por emprego. O principal motivo apontado pelas participantes da pesquisa pode ser exemplificado na fala de uma entrevistada: “tinha que cuidar de filho(s), de outro(s) dependente(s) ou dos afazeres domésticos”.

A leitura desses dados reforça as análises realizadas por Ferreira (2017), em relação à negação do acesso das mulheres aos espaços públicos, entre eles, aqueles voltados para o trabalho e/ou para os estudos, de modo que a vida familiar persiste como um campo de tensão para que mulheres possam estudar. Tal afirmação vai ao encontro da análise de Nader (2014, p. 106) de que “o universo doméstico, o espaço da família, esse é, sem dúvida, o componente da história mais visível da segregação de gênero”. A luta das mulheres pelo acesso à educação é histórica, com o espaço escolar negado por muito tempo e, apesar de alguns avanços, persistem desigualdades de gênero e raciais. As mulheres permanecem enfrentando dificuldades de acesso à educação, de permanência na escola, de contradições sobre a escolha de cursos e profissões considerados “mais adequados” para elas, além das desigualdades salariais e do acúmulo de funções ou funções não remuneradas, como o trabalho doméstico e familiar.

Contudo, não é possível desconsiderar os avanços e as possibilidades de transformação que a educação proporciona às mulheres. A Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma potente política pública para promoção da escolarização feminina, acessível a mulheres habitantes do território urbano e rural do Espírito Santo. A EJA da rede estadual busca garantir o conhecimento, na perspectiva de melhorar das condições pessoais e coletivas das mulheres que comumente colocam seus projetos e sonhos em último plano, mas que ainda assim desejam e lutam para superar a desigualdade histórica de gênero, sobretudo no acesso ao conhecimento por meio da educação formal

3.3. DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O currículo é um espaço de cultura, mas também de relações de poder. Assim, para ser democrático e multicultural, ele deve divulgar conhecimentos, valores, histórias, culturas e saberes dos mais variados grupos étnico-raciais: descendentes dos povos africanos, europeus e asiáticos, povos indígenas, povos ciganos, entre outros. É com essa perspectiva, sem sobrepor um grupo a outro e problematizando o preconceito e a tentativa de apagamento de algumas heranças étnicas, que se constrói no currículo da EJA uma educação das relações étnico-raciais.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, traços físicos, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.



Contudo, o termo foi ressignificado pelos Movimentos Negros que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2007b, p. 34).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, pessoas negras são caracterizadas com cor de pele preta ou parda e com outras características de fenótipos de ascendências africanas. Contudo, é preciso complementar que, além das características físicas, a autodefinição é um elemento importante para identificação da população negra em nosso país e promoção de políticas educacionais antirracistas. Diante disso, a seguir, detalharemos a autodefinição de cor de estudantes da EJA, na rede estadual do Espírito Santo, coletadas em 2020.

Dados do Censo Escolar de 2020 indicam que 72% dos estudantes da EJA na rede estadual do Espírito Santo se declararam como Negros, o que equivale a 30.439 pessoas. Nesta modalidade, a questão étnico-racial é constitutiva de suas concepções teórico-metodológicas, de suas práticas político-pedagógicas e organizações curriculares.

Um dos compromissos urgentes das propostas curriculares no Brasil e no Espírito Santo é instituir nos documentos e nas experiências escolares e cotidianas a valorização da história e

da cultura dos grupos étnicos, sobretudo afro-brasileiros e africanos, comprometendo-se com a efetivação da educação das relações étnico-raciais positivas, conforme dispositivos legais, notadamente a Lei nº 10.639/2003, resultantes da luta secular do Movimento Negro por direitos, respeito, valorização, reconhecimento e reparação pelos processos de exclusão e de violências, real ou simbólica, física ou material, que marcaram a formação histórica brasileira e capixaba e que tiveram como consequência a construção do imaginário de superioridade das culturas europeias/brancas e a consolidação de uma estrutura social desigual, hierarquizada exclusivamente por atributos racistas.

Os estudantes da EJA, em sua maioria autodeclarados negros e vivenciando processos de exclusão racial e social, têm o direito de aprender sobre as culturas africanas e afro-brasileiras que foram historicamente negadas nos currículos eurocêntricos. Professores e professoras, pedagogos e pedagogas, gestores e gestoras precisam se apropriar com mais afinco das questões raciais que perpassam a realidade social dos jovens e adultos da EJA, considerando que o preconceito racial é entendido como um problema cultural, uma mentalidade construída sistemática e coletivamente, “logo, seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica” (ARROYO, 2007 p. 113) e as estratégias de combate ao racismo devem ter lugar privilegiado na educação desses sujeitos.

É importante lembrar que “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e na dos que os discriminam” (BRASIL, 2004, p.16) e a escola, enquanto instituição social, reproduz essas marcas. Dessa forma, faz-se necessária a efetivação de políticas públicas, de ações afirmativas e de pedagogias de combate ao racismo. As ações pedagógicas nas escolas “precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de terem acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacitem para forjar novas relações étnico raciais” (BRASIL, 2004, p.17).

Além disso, almeja-se que tais políticas e pedagogias sejam meios de correção dos processos excludentes aos quais africanos e afrodescendentes foram (e são) submetidos e que repercutiram, por exemplo, na escolarização e na qualidade da educação da população negra do Espírito Santo. Estudantes da EJA no Espírito Santo têm direito a aprender, na escola, as histórias, os conhecimentos, os saberes e as filosofias de matrizes africanas e afro-brasileiras que lhes foram negadas nos currículos, nas concepções e nas práticas pedagógicas reprodutoras dos saberes hegemônicos.





3. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica com identidade própria, pautada nos fundamentos conceituais representados pelos princípios de equidade, diferença, proporcionalidade e pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, que visam a garantir uma oferta de qualidade aos estudantes.

Os princípios e fundamentos pedagógicos da EJA buscam proporcionar a jovens e adultos uma educação que seja significativa e emancipatória, na qual o processo torne efetiva a valorização das diversidades e dos conhecimentos frutos da experiência pessoal, para que, junto aos objetos do conhecimento formal, tenhamos a formação de um cidadão autônomo, crítico, capaz de refletir e compreender a sua realidade e interagir ativamente com ela. Destacamos a seguir os princípios pedagógicos da EJA:

Educação como projeto de emancipação humana - significa possibilitar aos sujeitos experiências que contribuam de forma ativa e permanente para a constituição de suas identidades enquanto seres sociais livres, responsáveis, cooperativos e críticos acerca de suas atividades, atitudes e valores.

Valorização dos diferentes saberes envolvidos no processo educativo - visa a garantir o diálogo permanente entre os saberes construídos a partir das experiências de vida dos educandos - na família, em sua comunidade, no trabalho - e

os saberes instituídos, produzidos nas/pelas diferentes áreas do conhecimento científico.

Compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos - considera a escola como o lugar de encontro das diferenças, assegurando um novo modelo de organização de tempos e espaços formativos que dialoguem com as características e realidades dos sujeitos inscritos naquele espaço, de modo a facilitar, por exemplo, seu acesso e permanência na escola e a manutenção das relações familiares ou comunitárias, do trabalho no campo ou na cidade, a exemplo de organizações específicas do calendário escolar, conforme estabelecido na legislação.

Educação vinculada à realidade dos sujeitos - sustenta-se no enriquecimento das experiências de vida, pautada pela ética da valorização humana e do respeito às diferenças. Para isso, a educação precisa criar vínculos com a realidade sociocultural que constitui os modos de vida dos sujeitos, possibilitando-lhes condições de optarem sobre onde desejam viver e produzir suas existências.

Educação como estratégia de sustentabilidade - valoriza as relações entre as pessoas e a natureza, seja ela de ordem ambiental, social, cultural, econômico, racial, étnica, intergeracional, política ou de gênero.

Trabalho como princípio educativo - considera o trabalho como atividade fundamental pela qual os indivíduos se humanizam, criam e expandem conhecimento, valorizando o processo pelo qual os sujeitos da EJA constroem e

reconstroem a sua história por meio das transformações que operam, na natureza, nos espaços e nas relações sociais.

Pesquisa como princípio educativo - consiste no exercício da indissociabilidade de teoria e prática, pela estimulação da curiosidade intelectual dos/das estudantes, num processo formativo desenvolvido por meio da interação escola, família e comunidade, com vistas a problematizar a realidade e produzir saberes, na perspectiva de melhoria da sociedade. O Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território - PIPAT - dá materialidade a esse princípio pedagógico.

Compreensão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em suas especificidades pedagógicas - reconhece que jovens, adultos e idosos aprendem de maneira diferenciada das crianças. Assim como não se concebe o educador infantil que não tenha estudado a infância e seu desenvolvimento, não é possível assentir um educador da EJA que não conheça os fundamentos psicossociais das diferentes gerações que se encontram nas suas salas de aula da EJA.

Reconhecimento das culturas do mundo juvenil, do mundo adulto e do mundo dos idosos - consiste no reconhecimento das especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA, o que exige da escola a elaboração de metodologias específicas que venham a contribuir para uma adequada mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Articulação da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em uma perspectiva de currículo integrado - refere-se a proposta de educação que tem a

categoria trabalho como dimensão formativa, no sentido de permitir aos estudantes a compreensão sobre o mundo do trabalho, sobretudo de como se processa a construção da realidade social e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua atuação, na condição de cidadão, como sujeito ativo na transformação da sociedade.

Integração curricular - converge as diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares, a partir das categorias Trabalho, Território e Terra e de temáticas que surgem dos diversos contextos em que os estudantes estão inseridos. Nessa linha de compreensão, os temas trabalhados pelos professores precisam ter como ponto de partida a realidade local, regional ou global, desde que trazidos pelos estudantes a partir do diagnóstico de seus territórios. Elencados os temas, as equipes pedagógicas devem fazer a conexão entre as áreas e componentes.

O exercício que se pretende é que, na elaboração dos planos de ensino pelos professores, as habilidades e objetos de conhecimento dos componentes curriculares sejam trabalhados a partir dessas temáticas. Na EJA Profissional, a integração considera, ainda, os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum (base nacional comum) e as habilidades e os conhecimentos relativos às atividades técnicas de trabalho específicos à habilitação profissional.

Efetivação de uma educação inclusiva que seja antissexista, antirracista e anti-homofóbica - associa-se à proposta de educação para a diversidade, aliada à garantia de acesso à

educação de qualidade a todos que não tiveram esse direito respeitado ou possibilitado. Apesar de acreditarmos que a EJA constitua um vetor de combate às discriminações (seja das pessoas com deficiências, seja das pessoas pertencentes a diferentes gêneros e orientações sexuais ou a diferentes grupos étnico-raciais e geracionais), constatamos que essas questões afetam e interferem diretamente no acesso, no desempenho escolar e na permanência dos educandos desta modalidade, pela adoção de perspectivas metodológicas da escola regular, que culminam em processos de exclusão.

Planejamento coletivo como princípio para a efetivação do currículo integrado - refere-se ao trabalho coletivo entre os profissionais da educação, como exemplo, produção e seleção de materiais didáticos que dialoguem com a perspectiva curricular da modalidade, estudos de caso subsidiados pela produção acadêmica existente no campo da EJA, construção de ações coletivas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola, elaboração de estratégias para executar as diferentes etapas do PIPAT, análise à abordagem dos conteúdos dos livros didático, atentando-se para equívocos conceituais, pertinência da linguagem, metodologia de exposição, presença de possíveis marcas de preconceito, entre outros.

O planejamento coletivo possibilita pensar a incorporação de recursos tecnológicos de informação e comunicação, a fim de que esses recursos não somente contribuam para o processo de aprendizagem, como também passem definitivamente a fazer parte do cotidiano escolar e, ainda, buscar a exploração de materiais diversificados, com abordagens

multidisciplinares, evitando que o estudante tenha contato com materiais restritos ou sem um nexo integrador entre os componentes e áreas de conhecimento. Esses princípios direcionam o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo. Em suma, prezamos por uma educação que valoriza os saberes dos jovens, adultos e idosos, construídos ao longo da vida, seja

no âmbito da escola, da família, da comunidade, do mundo do trabalho, dos movimentos sociais e culturais, das experiências de lazer. O compromisso é com a emancipação das estudantes. Avançar na discussão sobre a emancipação humana a partir das construções dos sujeitos é um desafio que nos remete a reflexões mais amplas sobre as ações e intencionalidades pedagógicas propostas para os estudantes



5. FUNÇÕES DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha várias funções, envolvendo não apenas a promoção da aprendizagem, mas sobretudo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional dos/das estudantes. Suas funções estão fundamentadas em diretrizes jurídicas, como exemplo a LDB (Lei nº 9.394/96), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) instituído pela Lei nº 13.005/2014 e o Plano Estadual de Educação (PEE/ES 2015/2025) aprovado através da Lei nº 10.382/2015⁶. Com base nessas legislações, destacamos as seguintes principais funções da EJA:

Reparadora: reconhece os direitos que todas as pessoas têm de acessar e ter condições de permanecer na educação escolar, independentemente de suas origens, condições socioeconômicas, gênero, etnia etc. Trata-se do direito a uma escola de qualidade, significativa e relevante para o desenvolvimento dos/das estudantes. Refere-se ao reconhecimento da igualdade ontológica de que todo e qualquer ser humano deve compartilhar da igualdade de condições para o aprendizado.

Equalizadora: reconhece a importância da EJA como política pública para assegurar a equidade. Essa função ganha, nos tempos atuais, uma relevância ainda maior, pois muitas pessoas enfrentam desafios e limites para acessar e permanecer na educação escolar até sua conclusão. Por isso, mais que garantir a igualdade (que nem sempre leva em consideração o momento de cada indivíduo e suas potencialidades e fragilidades), é essencial assegurar a equidade, isto é, permitir que todos tenham oportunidades de aprendizado adequadas às suas especificidades. Para tanto, são necessárias estratégias pedagógicas diferenciadas e que respeitem as individualidades dos sujeitos da EJA. Essa função visa a assegurar aos estudantes o direito à alfabetização consolidada com as múltiplas linguagens, à educação relacionada com o trabalho, com os princípios da cidadania, com oportunidades de vivências mais dignas e de acesso mais equitativo aos bens sociais. A essa função agregamos ações de ampliação de políticas públicas voltadas para a implantação e implementação de bibliotecas, salas de leitura, aparelhos culturais e o acesso à tecnologia, em que se destaca a disponibilidade de computadores, notebooks/chromebooks e

⁶ O PNE apresenta metas e estratégias que orientam as políticas educacionais no contexto nacional e o PEE/ES apregoa metas e estratégias para o desenvolvimento de políticas estaduais no território capixaba. Ambos destacam a EJA como política pública nas suas metas 9, 10 e 11, defendendo a necessidade expansão da modalidade para elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais;

oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio; e elevar a taxa de participação de jovens e adultos de 18 a 29 anos nos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio.

de pontos de acesso à internet, minimizando a exclusão digital.

Qualificadora: articulada às duas outras funções, a função qualificadora visa a garantir o caráter permanente da educação dos sujeitos para além da escolarização. Essa função reconhece a necessidade de atualização contínua dos conhecimentos ao longo da vida, tanto em contextos escolares como não escolares. Essa função é o próprio sentido da EJA, promovendo a educação para o universalismo, solidariedade, igualdade e diversidade. Os profissionais envolvidos na EJA devem participar de processos formativos que visem potencializar as práticas pedagógicas e atingir os objetivos dessas funções.

Essas três funções ratificam a importância da EJA como política pública, tanto em âmbito nacional como estadual. Elas reforçam o caráter permanente da educação, pois a aprendizagem não se encerra após a conclusão da educação formal e não se limita a um período específico, mas se estende ao longo da vida. Portanto, a EJA tem o compromisso de potencializar e valorizar as aprendizagens contínuas das estudantes, sobretudo, aquelas aprendizagens que se dão para além dos espaços escolares.



6. ALFABETIZAÇÃO NA EJA

No processo de escolarização na EJA, o princípio do letramento precisa ser estruturante em todas as ações pedagógicas desenvolvidas, embasando as práticas de leitura e escrita em todos os componentes e áreas do conhecimento. Essa necessidade pedagógica se justifica pelo fato de que, ter se apropriado dos símbolos e letras que compõem o código, assim como saber codificar e decodificar algumas palavras e/ou pequenos textos, é apenas o início do processo que consolidará a escrita e a leitura enquanto práticas sociais. Ter aprendido a ler e a escrever, de fato, segundo Soares (2009), significa “adquirir uma tecnologia”.

Pensar o letramento na EJA é reconhecer que esse processo ocorre ao longo de certo período e nos vários estágios escolares pelos quais os/as estudantes passam. Considerar que o processo de ensino-aprendizagem e a consequente apropriação das ferramentas leitoras e escritoras ocorre naturalmente, é desconsiderar a importância do papel social da escola no processo de letramento desse sujeito-estudante.

A leitura e a escrita precisam ser consideradas como ações efetivas a serem realizadas por toda a equipe docente e em cada sala de aula. A dicotomia entre alfabetização e letramento precisa ser repensada, pois o letramento envolve a compreensão ampla de uma realidade sócio-histórica, não apenas do texto que se apresenta, mas do seu contexto, da intencionalidade comunicativa, das mensagens explícitas e das implicações escondidas nas entrelinhas. Para isso, é necessário considerar o contexto sociolinguístico dos/das

estudantes e promover práticas efetivas de leitura e escrita, levando em conta a interação entre elementos textuais e conhecimentos prévios.

Certamente, a leitura e a escrita já são foco da escola. Contudo, até nestes momentos em que a leitura e a escrita são evidenciadas, os textos modelares canônicos e/ou clássicos ainda são vistos como fonte de inspiração, tanto nas práticas de leituras quanto nas práticas de produção escrita. Além disso, ainda são muito recorrentes as práticas linguísticas que se consolidam nos treinos e repetições dos referidos textos, sem considerar os níveis linguísticos, as relações e sentidos que o/a estudante pode atribuir às informações e a comunidade sociolinguística na qual os/as estudantes estão inseridos/as. Esse trabalho, na maioria das vezes, leva o/a estudante a decodificar sem compreender e a escrever sem expressividade, sem considerar a intencionalidade e o jogo discursivo do que lê ou escreve.

Tal questão pode ser comprovada, por exemplo, nas atividades de gramática sem significação, que propõem “análises” textuais considerando apenas a sintaxe ou a morfologia, a partir de frases soltas, fora de contexto; nos textos propostos nas aulas de filosofia, história, geografia ou biologia, sem reverberação com questões cotidianas, apenas a serviço dos questionários de memorização, por meio da repetição de informações; e, até mesmo, nas atividades de matemática, física e química, que não exercitam a leitura de textos científicos ou não exploram o sentido e as abstrações imbricadas em outras formas de linguagem, como as unidades

de medida, os símbolos, as letras e afixos gregos, mas ao invés disso se limitam a propor cálculos, dados e nomenclaturas de forma fria, descontextualizada, sem reflexões, restringindo a capacidade cognitiva de cada estudante envolvido nesse processo. Consequentemente, alfabetizam, ensinam Matemática, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Geografia, Filosofia, Física, Química etc., mas não conduzem ao letramento.

O letramento exige exercitar o pensamento, as abstrações e a criticidade e deve ser efetivado por meio de práticas de leitura e escrita, mas também de diálogo, de diferentes formas de interação, ressignificação, discussão e argumentação. Assim, o ato de ler, em todas as áreas e a partir do trabalho significativo com todos os gêneros - relato histórico, relato biográfico, tabela, gráfico, documentos, poema, letra de música, pintura, fotografia, notícia, divulgação científica, problemas matemáticos etc. - será pensado como um processo de construção de sentidos a partir do texto. Isso se tornará possível por meio da interação entre os elementos textuais, os conhecimentos linguísticos e a visão de mundo que o/a estudante apresentar e compartilhar, independente da área em que essa aula estiver contemplada. Quanto maior for a aproximação entre esses elementos, maior a probabilidade de êxito na prática de letramento em leituras e escrituras, no decorrer dos estudos na EJA.

Assim, percebe-se, então, que não basta ser alfabetizado; o estudante precisa ser letrado e ter essa compreensão dos fenômenos que o cercam, pois o objetivo da EJA é possibilitar a aquisição do letramento de cada sujeito envolvido nesse

processo. Sob essa ótica, os processos de leitura e de escrita são complementares. São diferentes, mas o letramento envolve ambos, não uma habilidade única. Cada um desses constituintes é um conjunto de habilidades bem diferentes: a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Acrescente-se a essa grande variedade de habilidades de leitura o fato de que elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas. Partindo do pressuposto básico, então, de que a escola precisa se mobilizar, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo definem que todas as ações leitoras e escritoras no espaço escolar devem primar pelo letramento para possibilitar a aquisição das capacidades leitoras aos estudantes e, consequentemente, torná-los sujeitos de sua aprendizagem para monitorarem a própria busca do conhecimento nos Ensinos Fundamental e Médio, e em outras etapas posteriores de estudos. Ainda na concepção de apropriação da leitura e escrita alcançando a dimensão

social, é preciso substituir práticas de alfabetização infantilizadas e que enfatizam o trabalho com “pseudotextos”, afinal, é comum encontrarmos estudantes da EJA realizando atividades “xerocopiadas”, meramente mecânicas e descontextualizadas.

Estas Diretrizes consideram que estudantes da EJA possuem em seu repertório prévio o domínio de textos que circulam socialmente pela oralidade e pela leitura visual. Alguns já escrevem listas e bilhetes. Outros pagam suas contas e tem compreensão da elevação das tarifas de água e energia, por exemplo. Mesmo não dominando o código linguístico, já fazem leitura intuitiva de rótulos, placas de ônibus, marcas, logotipos, ou seja, convivem em sociedade, numa cultura letrada e possuem a leitura de mundo anunciada por Paulo Freire. Não faz sentido, portanto, que o professor/a professora que trabalha na alfabetização de jovens, adultos e idosos faça uso de materiais e estratégias elaborados para grupos da infância, tão diferentes em suas especificidades, haja vista, inclusive, ser esse um dos mais relevantes motivos que levam estudantes mais velhos a não alcançarem êxito, levando-os, conseqüentemente, à evasão escolar.

O processo de alfabetização na EJA se pauta na concepção de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Compreende-se que, por meio da leitura da palavra, é possível ler melhor o mundo. Assim, a leitura do mundo e a leitura da palavra não podem se realizar de forma dissociada, pois são processos que se complementam.

Sabemos que alfabetizar jovens, adultos e idosos é uma tarefa muito significativa, mas complexa, visto que esses sujeitos estiveram muito tempo fora da escola. O processo de alfabetização requer a mediação intensa do professor/da professora, quando pensamos na apropriação do código linguístico e tudo que isso implica. Estudantes da EJA necessitam da presença segura do professor, assim como de sua afetividade, gerando um clima de confiança. Dominar o lápis, crer que se aprende, acreditar na memória, mesmo que cansada pelo tempo, seguir com segurança de que é possível são tarefas desafiadoras para os sujeitos, seja o professor/a professora, seja o/a estudante jovem, adulto ou idoso, em um contexto de baixa estima e de crença de que não há mais tempo para aprender.

Diante disso, a premissa para que a alfabetização aconteça na EJA é a concepção de que a educação e as aprendizagens acontecem ao longo da vida. Com essa convicção, professores e professoras alfabetizadores de adultos devem acolher os estudantes, incentivando-os a persistirem em suas aprendizagens em uma relação de respeito e com rigorosidade metodológica para avançarem. Geralmente, as turmas de alfabetização são bastante mistas, formadas por estudantes com diferentes percursos escolares formativos e diferentes vivências e saberes, o que permite ao professor/à professora o planejamento de atividades ora individuais, ora em grupos menores, ora coletivas, considerando sempre o grau de complexidade e as necessidades dos/das estudantes.

Sugere-se que os planejamentos partam sempre de palavras geradoras ou temáticas integradoras, tal qual a experiência de Paulo Freire com a alfabetização de adultos em Angico, que pode ancorar esse processo. O/a alfabetizador/a pode fazer um diagnóstico da realidade existencial da sua turma de maneira a identificar as palavras geradoras utilizadas para expressar essa realidade. A partir da escolha dessas palavras/contextos geradores, antes mesmo de iniciar o estudo da leitura e escrita com vistas à apropriação do código linguístico, os/as estudantes teriam um estudo sobre a realidade existencial e contextual, inclusive com diálogos interdisciplinares. O conteúdo desse diálogo deve abarcar o papel ativo dos homens e mulheres como seres históricos, produtores de diferentes culturas: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, as diferentes formas de convivência e sociabilidade, os modos de vida no campo e na cidade, os saberes das comunidades tradicionais, entre outras.

Assim, a alfabetização ganha mais significado quando o processo de apropriação da leitura e da escrita supera exclusivamente o desenvolvimento de habilidades para a aquisição ou decodificação da língua, de modo que os sujeitos da EJA, além de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, possam ressignificar sua relação com a sociedade mais ampla. É imprescindível ouvirmos atenta e sensivelmente as vozes desses sujeitos ao contarem suas histórias, a fim de que possamos problematizar a realidade em que estão inseridos.

Professores e professoras alfabetizadores devem, sempre que receberem qualquer estudante da EJA, identificar quem são os sujeitos que compõem a turma: onde residem, em que trabalham, quais experiências tiveram com a escola, com quem moram, o que gostam de fazer, quais suas histórias de vida, como são as rotinas em casa e no trabalho, de que tempo dispõem para estudar, que dificuldades apresentam para frequentar a escola, o que desejam aprender e para que, o que dominam no processo da leitura, da escrita, da matemática e das outras áreas. Tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios que os estudantes possuem e a convicção de que a leitura e a escrita devem integrar os planejamentos de todas as áreas/componentes, cremos que a alfabetização cumprirá seu principal objetivo que é a formação de sujeitos que leem, compreendem sua realidade histórica e social e agem sempre na perspectiva de elevar seus estágios de consciência crítica.



7. PROJETO INTEGRADOR DE PESQUISA E ARTICULAÇÃO COM O TERRITÓRIO (PIPAT)

O Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território (PIPAT) foi incorporado ao currículo da EJA a partir de 2021, em consonância com o objetivo de revitalizar essa modalidade de ensino e lidar com as restrições de tempo e espaço enfrentadas pelos estudantes, especialmente do noturno. A preocupação em implementar o PIPAT no currículo da EJA surgiu quando gestores escolares constataram que muitos estudantes não conseguiam chegar à escola a tempo da primeira aula ou permanecer até a última aula, devido a compromissos de trabalho no dia seguinte, dificuldades de mobilidade e preocupações com a segurança.

O PIPAT, além de complementar a carga horária exigida por lei, traz para a realidade escolar diferentes vozes, de pessoas com diferentes objetivos, que experimentam a escola como espaço de possibilidades e de interações, abertas às múltiplas dimensões. Essa proposta se alicerça em princípios e valores de um currículo de EJA que não deve ser focado apenas numa educação institucionalizada, mas deve, sobretudo, estar ligado à vida cotidiana, à cultura popular, ao trabalho, à ciência, à cidadania; configura-se num processo de escolarização capaz de integrar o currículo oficial e os conhecimentos e experiências adquiridos pelos/pelas estudantes na vida cotidiana e no mundo do trabalho, ancorado na concepção de educação popular que valoriza os saberes originários das práticas sociais dos/das estudantes, em seus tempos não escolares.

Assim, o PIPAT se constitui como espaço-tempo de consolidação da integração entre os componentes curriculares da formação básica e a parte diversificada do currículo, entre a teoria e a prática, entre escola e comunidade, entre o saber e o “saber fazer”, problematizando o contexto do território, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada de maneira a “[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

O PIPAT é uma ação emancipatória e um exercício de cidadania, envolvendo toda a escola e estendendo-se às comunidades. Nesse sentido, fundamenta-se na concepção de que o processo de ensino e aprendizagem não se dá apenas nos espaços-tempos escolares, mas também em espaços-tempos diferenciados, em que os sujeitos estão inseridos. Assim, o Projeto Integrador corrobora a Educação de Jovens e Adultos na articulação dialética entre o mundo do trabalho e os conhecimentos convencionais, de maneira que as experiências da vida e do trabalho dos/as estudantes jovens e adultos possam ser incorporadas ao currículo como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem, em um processo de ação-reflexão-ação, na perspectiva da Educação Popular. Partimos desse pressuposto para trazer ao diálogo

possibilidades de uma educação integrada e, por conseguinte, a materialização, na práxis, de um currículo de EJA que tem como centralidade o território e o mundo do trabalho, pois é pela práxis do homem sobre o mundo que, tanto o mundo quanto o homem, se movimentam e se transformam.

A implementação do PIPAT ao currículo da EJA é fundamental para o desenvolvimento de uma Educação Libertadora, em que o ser humano esteja em primeiro plano e as categorias Trabalho, Território e Terra, nas suas dimensões conceituais, possam provocar mudanças significativas e necessárias nas relações sociais, a nível afetivo, econômico, político e cultural. O PIPAT tem como objetivos levar os/as estudantes a voltar seu olhar para conhecer melhor o seu local de vivências, trabalhar com o bairro em que o/a estudante vive, estudar ou trabalha, propiciar uma visão diferenciada do espaço, das pessoas, da história e das memórias, reconhecer seus valores, compreender as potencialidades e fragilidades desse lugar, desenvolvendo-se, assim, como cidadão crítico e atuante no território e na sociedade em que vive, sendo capaz de intervir e melhorar esse ambiente, mobilizando outros moradores/estudantes, apresentando reivindicações e propostas para as autoridades competentes, como líderes comunitários, ouvidorias, vereadores, secretários e outros membros da gestão municipal ou até estadual.

7.1 CARTOGRAFIA SOCIAL NO PIPAT

Uma das ênfases do PIPAT é a utilização da Cartografia Social como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, por meio da pesquisa de campo. A Cartografia Social vai além da representação física do território e envolve a demarcação e caracterização espacial de territórios, considerando aspectos socioambientais, políticos, econômicos, emocionais, psicológicos, individuais, coletivos e culturais.

Os estudantes são convidados a pesquisar, interagir e refletir sobre o território em que vivem, investigando os aspectos socioambientais, políticos, econômicos, culturais, individuais e coletivos, vinculando-os à ancestralidade e ao processo de formação da comunidade.

Estas Diretrizes orientam que a Cartografia Social dos Territórios seja trabalhada de forma densa, podendo iniciar com o olhar de cada estudante sobre o território vivido, pois, demarcar a cartografia significa olhar para si e se identificar como pertencente àquele território. Sugerem-se, então, as seguintes propostas:

Identificação - aborda idade, gênero, estado civil, número de pessoas que compõem a família, entre outros.

Percepção que o/a estudante tem sobre o território - aborda algumas questões sobre o que o/a estudante percebe em relação a existência de serviços e equipamentos públicos, políticas públicas, atividades e movimentos sociais existentes no território, além de elementos históricos, presença ou não

de pessoas em situação de rua, aumento da população de algum tipo de animal (pombo, capivara, rato etc.), limpeza das ruas etc.

Concepção sobre o Mundo do Trabalho - aborda questões de como se trabalha, quais são os tipos de trabalho (formal, informal, temporário, autônomo), questões relacionadas à renda salarial, renda da família, concepção sobre o desemprego estrutural, programas e políticas públicas de acesso à renda mínima, alternativas para geração renda etc.

Expectativas de vida e anseios para o trabalho - aborda questões sobre a qualificação e condições para ter acesso a uma oportunidade de emprego formal e/ou de permanência e crescimento no emprego, caso seja empregado; as expectativas e projetos de continuidade dos estudos: ensino superior, curso técnico etc.

Dimensão Física do Território - aborda questões relacionadas à topografia, à quantidade e tipos de rua (vias, becos, avenidas), bem como ao perfil populacional que compõem o território

Dimensão de Infraestrutura do Território - Investigação no sentido de verificar se no bairro ou comunidade há: calçamento, rede de esgoto, rede pluvial, serviços de segurança, mobilidade urbana, sinalização nas ruas, tanto para pedestres quanto para veículos, calçadas acessíveis com rampas, piso regular e piso texturizado, placas com identificação das ruas, coleta de lixo domiciliar, limpeza

pública, trabalho de paisagismo, iluminação e manutenção de espaços públicos etc.

Dimensão Econômica - Investigação no sentido de verificar quais são as principais fontes de renda na comunidade; onde e como estão empregados a maioria dos trabalhadores; que tipos de comércio existem no bairro; feira livre, atividades informais de trabalho, prestadores de serviço, entre outros.
Dimensão Social - refere-se a questões relacionadas ao lazer, à cultura, à religião, à prática esportiva, aos movimentos sociais. Investigação quanto à existência, situação e utilização de praças, parques, áreas de lazer, academia popular,

quadras, campos e outros espaços para práticas de esportes, igrejas, escolas, centro comunitário, associação de moradores ou de trabalhadores (pescadores, artesãs, pequenos agricultores), clubes, restaurantes, bar etc.

Dimensão da Atuação do Poder Público - investiga sobre a existência, a quantidade e a qualidade dos equipamentos públicos no atendimento à população, como creches, escolas, unidade de saúde, delegacia de polícia, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Políticas de atendimento à idosos, crianças, juventude e população em situação de rua etc.



7.2. AS CATEGORIAS ESTRUTURANTES DO PIPAT

O PIPAT é fundamentado em quatro categorias estruturantes; são elas:

- **Trabalho;**
- **Território;**
- **Terra** (para escolas do campo, indígenas e quilombolas);
- **Perfil do Egresso do Curso** (para os cursos da EJA Profissional)

A categoria “Trabalho” é central no currículo da EJA, considerando a importância do mundo do trabalho para os estudantes jovens e adultos. Contudo, é um desafio ressignificar o currículo da EJA a partir dessa categoria diante dos processos problemáticos e contraditórios que historicamente constituem o mundo do trabalho na lógica capitalista, como a exploração do trabalho a partir da precarização, da flexibilização, da terceirização, do trabalho escravo contemporâneo, do mercado informal, sobretudo da uberização, entre outros. Com efeito, o direito ao trabalho previsto no Art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Art. 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) tem sido um dos direitos menos efetivo em função do desemprego estrutural, o que se traduz em feitos sociais perversos para a classe trabalhadora.

Sendo assim, a categoria Trabalho no currículo da EJA busca compreender a complexidade do trabalho na sociedade

contemporânea, refletindo sobre a exploração, as mudanças históricas, as formas precárias de trabalho e a necessidade de ressignificar o currículo da EJA para formar trabalhadores críticos e conscientes. Para tanto, partimos da perspectiva do trabalho no sentido ontológico e como princípio educativo, capaz de fortalecer o sujeito e suas coletividades. Assim, o trabalho é compreendido como uma atividade essencial aos seres humanos, ultrapassando a ideia da ocupação profissional no mercado de trabalho.

A atividade de trabalho e a atividade de educação se integram numa relação de identidade, tendo em vista o desenvolvimento humano, manifestando-se das mais diversas formas, seja quanto à utilização das capacidades físicas e mentais do homem para produzir o que é necessário à satisfação das suas necessidades, seja quanto aos princípios que regem a divisão social dessa produção. No plano pedagógico, essa perspectiva sobre a categoria trabalho sugere uma formação escolar centrada mais na dimensão humana e menos econômica, para que possa formar sujeitos não só para o exercício do trabalho, mas, principalmente, formar trabalhadores críticos, ativos, conscientes da realidade na qual estão inseridos. Essa categoria, portanto, é fundamental para a formação humana dos/das estudantes da EJA que, por vários motivos, foram excluídos do direito à escolarização e ao trabalho.

A categoria “Território” no currículo da EJA enfoca a compreensão do espaço vivido, levando em conta aspectos físicos, sociais, econômicos e políticos. Milton Santos (2005) foi um grande geógrafo brasileiro que se dedicou a estudar o espaço e os territórios, segundo o qual o território antecede o espaço e apresenta mudanças ao longo da história. O território não se apresenta como forma definitiva e organizada do espaço, porém, há sinais que permitem acreditar que o território corresponde ao palco onde se realizam as atividades criadas a partir da herança cultural do povo que o ocupa. Assim, um território pode ser formado, pelo que ele denominou “horizontalidades e verticalidades”, sendo que os processos horizontais se formam por “lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial”; e os processos verticais são formados por “pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais”.

A partir dessa concepção de Território, desejamos um Currículo para a EJA que evidencie a coletividade e, para tanto, propusemos a categoria Território como estruturante para o PIPAT. Quando se propõe pensar na dimensão coletiva em detrimento da dimensão individual, é preciso trazer para a escola os diferentes territórios e territorialidades em que emergem, vivem e trabalham nossos/nossas estudantes; identificar suas lutas, tensões, conquistas, fragilidades, potencialidades, formas de organização coletiva, histórias e memórias, práticas ancestrais, formas de trabalho existentes, tradições, valores. Memórias que devem ser recuperadas pelas escolas. Histórias de luta dos povos negros, indígenas, camponeses, quilombolas, assentados, acampados, itinerantes, histórias de mulheres que resistem, histórias da

juventude do campo e da cidade, histórias de coletivos diversos, muitas vezes invisibilizados socialmente. É necessário ressaltar a importância da coletividade e, para isso, deve-se promover a valorização dos diversos territórios e territorialidades em que vivem os estudantes, destacando valores e idiosincrasias, histórias, ancestralidades, bem como formas de trabalho, progresso e vulnerabilidade de um grupo específico. Tudo isso faz com que haja uma luta maior em prol de grupos desfavorecidos historicamente.

O reconhecimento da identidade e do pertencimento ao território pode fazer com que se lute por ele, fortalecendo o espírito coletivo e promovendo mudanças na comunidade. Nesse sentido, compreendemos que o Currículo da EJA deve favorecer o conhecimento desses territórios por meio da Cartografia Social, já que nos tempos que estamos vivenciando já não cabe um currículo que desconsidere as diversidades territoriais do Espírito Santo.

A categoria “Terra” no currículo da EJA parte do consenso de que o Espírito Santo é um estado especialmente agrícola e, como tal, nossas escolas recebem muitos estudantes que residem e trabalham no campo. Assim, não podemos conceber um Currículo para a EJA que desconsidere os territórios camponeses e a luta pela terra. Os povos do campo necessitam de terra para constituírem suas territorialidades e, assim, produzirem sua existência. Desse modo, a educação do campo deve anunciar um projeto de campo e de sociedade, como determina a LDB. Para isso, não se pode desvincular a luta pelo direito à educação da luta pelo direito à terra. A partir

disso, a categoria Terra passa a estruturar o PIPAT, revelando a essência e a existência dos povos camponeses.

A terra é condição de existência, resistência e re-existência dos camponeses na luta contra a opressão e a dominação. Compreendida na pedagogia do movimento camponês, a terra e a educação conformam um tema carregado de teoria, ideologia, utopia, cultura, saberes, produção, infraestrutura etc. Nesse sentido, a Terra, atrelada à categoria Território, passa a ser categoria central na EJA Campo, Indígena e Quilombola, associada à luta dos povos camponeses por políticas públicas que garantam o direito à educação e às demais condições dignas de vida (CALDART, 2011).

Essa luta deve ser condizente com a compreensão do conceito de território como lugar de relações sociais, políticas, econômicas; lugar de produções, histórias, memórias, tensões e conquistas, ou seja, como território usado (Santos, 2005). Um Currículo da EJA que se propõe emancipador deve privilegiar essas histórias, a relação entre educação e terra, entre educação e território, entre educação e trabalho, entre educação e moradia, afinal, não se pode dissociar o direito à educação de outros direitos sociais (ARROYO, 2007). Nessa perspectiva, a matriz tecnológica defendida nessas diretrizes é a agroecologia que concebe o campo como lugar de vida e de (re)existência.

A categoria “Perfil do Egresso” de cada curso de formação profissional, é exclusiva do PIPAT da EJA integrada à Educação Profissional e deve ser contemplada não só no Projeto

Integrador, mas em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, no intuito de desenvolver habilidades que se relacionem e que subsidiem a atividade profissional em que o/a estudante está sendo formado. Assim, na oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, além das categorias, Trabalho, Território, Terra, as etapas do PIPAT devem considerar também o Perfil do Egresso dos cursos ofertados, sempre na perspectiva formadora de um sujeito crítico com compreensão de sua realidade social e econômica, atrelado aos fatores individuais, familiares, mas principalmente aos fatores coletivos da comunidade em que vive, estuda e/ou trabalha.

É preciso considerar, ainda, a necessidade de dar continuidade ao Projeto Integrador para além da Cartografia Social, visto que o mapeamento é, na verdade, o ponto de partida para a problematização do Território e, uma vez detectada a situação-problema, dentro de um campo temático, cada turma irá planejar e desenvolver as ações de seu projeto, tendo em mente uma proposta de intervenção, ou seja, uma entrega, ou mais de uma, que deverá ser apresentada na fase final do projeto, ou seja, na culminância, que ocorre na última etapa dos segmentos em que o PIPAT está presente (2º Segmento e Ensino Médio da EJA Noturna e EJA Profissional). Tal entrega precisará sanar ou, pelo menos, apontar um caminho para minimizar as consequências da situação-problema identificada no território, ainda na fase inicial. No caso da EJA Profissional, a Entrega deve levar em consideração o Perfil do Egresso e refletir o aprendizado técnico por meio de ações pensadas para o coletivo.

8. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO NA EJA: FORMAS DE OFERTA

A modalidade EJA oferece diversas formas de oferta que precisam de propostas pedagógicas próprias, além de diretrizes específicas, de acordo com o público envolvido. Assim, nestas Diretrizes Curriculares (DCEJA/ES) buscamos estipular princípios fundamentais que servirão como referencial para os trabalhos de elaboração dessas propostas pedagógicas e de novos documentos específicos.

Nunca é demais destacar, em relação aos sujeitos da EJA, o vínculo com o mundo do trabalho. São estudantes que o tem como prioridade e, portanto, há uma necessidade diferenciada na organização do tempo de estudo. Eles já possuem os saberes de suas histórias e retornam à escola para aquisição do conhecimento formal, com o intuito de aumentar o nível de escolaridade, normalmente para uma melhoria na qualificação profissional. Esse percurso precisa ser flexibilizado e as possibilidades digitais, tecnológicas, híbridas e remotas têm um papel muito importante nesse processo,

pois possibilitam a ubiquidade da aprendizagem e permitem aos/às estudantes se escolarizar de forma não presencial, adequando seus horários e ritmos de estudo.

Dessa forma, A EJA no Espírito Santo possui diferentes formas de organização pedagógicas e oferta, podendo ser estruturada nos sistemas de ensino a partir de segmentos e etapas, de forma a garantir tanto o início quanto a continuidade da escolarização àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos nos ensinos fundamental e médio, em idade própria. Essas diferentes possibilidades buscam atender à diversidade de seu público, permitindo que o direito à educação e à formação técnica e profissional seja devidamente usufruído.

8. 1. EJA DIURNA

Um dos mecanismos para o fortalecimento de uma política educacional, notoriamente na EJA, é a ampliação de sua oferta de acordo com as necessidades e as demandas dos sujeitos. O predomínio da oferta noturna não atende mais às necessidades de muitos jovens, adultos e idosos. Vários fatores obrigam que essa oferta seja ampliada para outros turnos: jornadas de trabalho diferenciadas, questões sociais nos territórios e a juvenilização, são alguns exemplos disso.

Diante desse cenário, em 2021, a Sedu ampliou a oferta de matrículas de EJA no turno diurno, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, por meio do Programa SEJA +, o qual apresenta como principais objetivos:

- Ampliar e garantir possibilidades de acesso à escola pelos jovens, adultos e idosos, mas sobretudo assegurar a permanência, reduzir a evasão e, junto às escolas, planejar e efetivar práticas pedagógicas que deem conta da aprendizagem dos/das estudantes, independentemente de suas necessidades;
- Reverter o percurso da exclusão escolar, seja ela de qualquer natureza, contribuindo para estancar os problemas gerados pela repetência, que se concretizam na evasão, no abandono e produzem a distorção idade-série; conceber e garantir, articulada ao princípio da equidade, condições para que a educação se efetive como direito público e universal;
- Integrar, junto a outras políticas e estratégias, o trabalho de Inclusão Social, sedimentando o desenvolvimento humano e contribuindo para a redução das desigualdades sociais, por atender a estudantes jovens, adultos e idosos provenientes das classes populares;
- Reduzir a desigualdade e combater a estigmatização existente nas escolas e salas de aulas, no que se refere à aprendizagem dos estudantes candidatos à reprovação e/ou ao abandono.

- A partir desses objetivos, a Sedu aposta numa Organização Curricular com carga horária mais robusta e com novos componentes curriculares integradores na parte diversificada, atendendo às especificidades dos sujeitos da EJA diurna que é amplamente juvenil. Esses componentes compõem na parte diversificada os eixos “Preparação para o Trabalho” e “Componente Integrador”.
- Preparação para o Trabalho - é formado pelos seguintes componentes curriculares: “Mundo do Trabalho e suas Tecnologias” e “Cultura Digital”, que juntos abordam conhecimentos curriculares e extracurriculares dos eixos estruturantes trabalho, ciência e tecnologia, na perspectiva da formação humana integral dos sujeitos da EJA.

Componente Integrador - é formado pelos componentes curriculares “Práticas e Vivências Integradoras 1 (PVI 1)”, que visa promover a integração entre os conhecimentos vivenciais e os conhecimentos das áreas de Linguagens e Ciências Humanas; e “Práticas e Vivências Integradoras 2 (PVI 2)”, que visa promover a integração entre os conhecimentos vivenciais e os conhecimentos das áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

Atualmente, conforme a Portaria nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021, que define procedimentos e diretrizes para a implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual, a EJA diurna está organizada conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 2 - Organização EJA Diurna

Segmentos ⁷	Duração	Etapas/Semestres	Número de aulas/dia	Total de Horas
1º Segmento	Dois anos	Quatro etapas em forma de semestre	Cinco aulas/dia	1.600 horas
2º Segmento	Dois anos	Quatro etapas em forma de semestre	Cinco aulas/dia	1.600 horas
3º Segmento	Um ano e meio	Três etapas em forma de semestre	Cinco aulas/dia	1.200 horas

Nos 2º e 3º segmentos são desenvolvidos os componentes curriculares Práticas e Vivências Integradoras I e II, com a seguinte carga horária: PVI 1- 60 horas e PVI 2 - 40 horas.

Fonte: Geeja/ES (2023).



⁷ O 1º segmento equivale aos anos iniciais do ensino fundamental; o 2º segmento, aos anos finais do ensino fundamental e o 3º segmento, ao ensino médio.

8.2 EJA NOTURNA

Historicamente, a EJA ofertada no período noturno é constituída por sujeitos que, durante o dia, possuem vínculos com o mundo do trabalho, empregados formal e/ou informalmente; estão empenhados em funções domésticas e/ou familiares; almejam condições de vida e de trabalho mais oportunas e, por isso, buscam a continuidade dos estudos. Sendo assim, a EJA Noturna tem o compromisso de propiciar a preparação profissional e a formação propedêutica, valorizando a relação indissociável entre teoria e prática nas atividades de ensino e aprendizagem.

A EJA Noturna tem como objetivo promover a preparação profissional e a formação humana, valorizando a relação indissociável entre teoria e prática nas atividades de ensino e aprendizagem.

A partir dessas bases, além dos componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum/Formação Geral Básica, a EJA Noturna apresenta em sua organização, componentes curriculares na parte diversificada: Cultural Digital e Mundo do Trabalho e suas tecnologias. Atualmente, conforme a Portaria nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021, que define procedimentos e diretrizes para a implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual.

A EJA Noturna está organizada conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 3 - Organização EJA Noturna

Segmento	Duração	Etapas/ Semestres	Número de aulas/dia	Total de Horas
1º Segmento	Dois anos	Quatro etapas em forma de semestre	Quatro aulas/dia	1.600 horas
2º Segmento	Dois anos	Quatro etapas em forma de semestre	Três aulas/dia	1.600 horas
3º Segmento	Um ano e meio	Três etapas em forma de semestre	Três aulas/dia	1.200 horas

No 2º segmento e no 3º segmento é desenvolvido o Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território (PIPAT), com a seguinte carga horária: 2º Segmento: 400 horas; 3º segmento: 300 horas.

Fonte: Geeja/ES (2023).



8.3 EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As legislações educacionais definem a EJA Profissional como uma política pública essencial que objetiva garantir aos estudantes o direito à educação e, concomitantemente, ao trabalho. A LDB 9.394/1996, Art. 37, parágrafo 3º, estabelece que a “educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE/ES 2015-2025) defendem, na meta 10, que os sistemas de ensino devem oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, tanto do campo quanto da cidade, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e ampliando suas possibilidades de ingresso ao Mundo do Trabalho. Portanto, a EJA Profissional possui uma série de características que lhe dão especificidade no contexto da Educação Escolar.

No Espírito Santo, a rede estadual oferece dois tipos de organização: EJA Ensino Médio Integrada a Cursos Técnicos e EJA Ensino Médio Integrada à Qualificação Profissional. Ambas as formas têm em sua carga horária, etapas e número de aulas específicos, incluindo o desenvolvimento do projeto integrador de pesquisa e articulação com o território (PIPAT) em diálogo com a formação profissional e o perfil do egresso.

O quadro a seguir sintetiza como essas duas ofertas de EJA Profissional são organizadas:

Quadro 4 - EJA Profissional - Cursos Técnicos

Segmento	Duração	Etapas / Semestres	Número de aulas/dia	Total de Horas
3º Segmento	Dois anos e meio	5 etapas em forma de semestre	Três aulas/dia	1.200 horas de BNC + a carga horária do curso conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
PIPAT: carga horária a depender do curso.				

Fonte: Geeja/ES (2023).

Quadro 5 - EJA Profissional - Cursos de Qualificação

Segmento	Duração	Etapas / Semestres	Número de aulas/dia	Total de Horas
3º Segmento	Dois anos	4 etapas em forma de semestre	Três aulas/dia	1.440 horas
PIPAT: carga horária de 200h ou 240h, a depender do curso.				

Fonte: Geeja/ES (2023).

A EJA Profissional, portanto, tem como propósito garantir a possibilidade da formação integrada, visando contemplar o direito de jovens e adultos trabalhadores a terem acesso a uma educação integral. A proposta vem para romper com a

dimensão da formação de caráter utilitarista, voltada exclusivamente para a apropriação de conhecimentos técnicos específicos.

O compromisso das diretrizes da Educação Profissional Integrada é com a formação humana, o que requer a concepção articulada dos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais, com reflexos nas situações reais do cotidiano, superando a fragmentação do conhecimento. Tais concepções primam pela diminuição das diferenças sociais a partir da Educação, e buscam o desenvolvimento integral de sujeitos, para que sejam capazes de atuar em uma sociedade mais justa e democrática.

8.4. CENTROS E NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo, os Centros e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos fazem parte da política educacional comprometida com o direito à educação, permitindo que pessoas tenham a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos escolares, independentemente de sua idade e perspectivas pessoais e profissionais. A seguir, apresentaremos com mais detalhamento as especificações dos CEEJA e NEEJA.

Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) - Estão regulamentados pela Resolução do CEE nº 3.777/2014 e pela Portaria nº 070-R, de 14 de junho de 2017. Atualmente, temos quatro Centros de Educação de Jovens e Adultos, localizados em Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Linhares e Vitória. Esse último é o órgão certificador do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A estrutura metodológica desses CEEJA é fundamentada nas orientações pedagógicas, visando ao atendimento dos estudantes individualmente ou em pequenos grupos. Foram criados como uma alternativa para atender ao trabalhador impossibilitado de frequentar aulas numa escola de ensino regular, oferecendo a oportunidade de cursar disciplinas e receber orientação dos professores com flexibilidade de horário, constituindo uma metodologia semipresencial.

Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) - Possuem o objetivo de ressignificar os CEEJA. Para tanto, a Sedu descentralizou e redefiniu sua forma de atuação, alcançando mais estudantes, em diferentes territórios capixabas. Assim,

por meio da Portaria nº 070-R, de 23 de abril de 2018, foram criados os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), como Unidades de Educação de Jovens e Adultos que funcionam em escolas da Rede Pública Estadual, seguindo a mesma metodologia dos CEEJA.

Os CEEJA e NEEJA, por se tratar de organizações semipresenciais, dispõem de um ambiente virtual de aprendizagem (ceejavirtual.sedu.es.gov.br), onde o/a estudante tem acesso aos fascículos e ao material didático complementar para desenvolver seus estudos. Cada estudante recebe orientações dos professores e das professoras, de forma presencial ou por meio da plataforma. Já os/as estudantes que não possuem internet ou habilidades com a tecnologia recebem o material impresso.

Tanto os CEEJA quanto os NEEJA se destinam exclusivamente a jovens e adultos que queiram iniciar ou concluir a escolarização e comprovarem a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio e que, necessariamente, sejam alfabetizados.

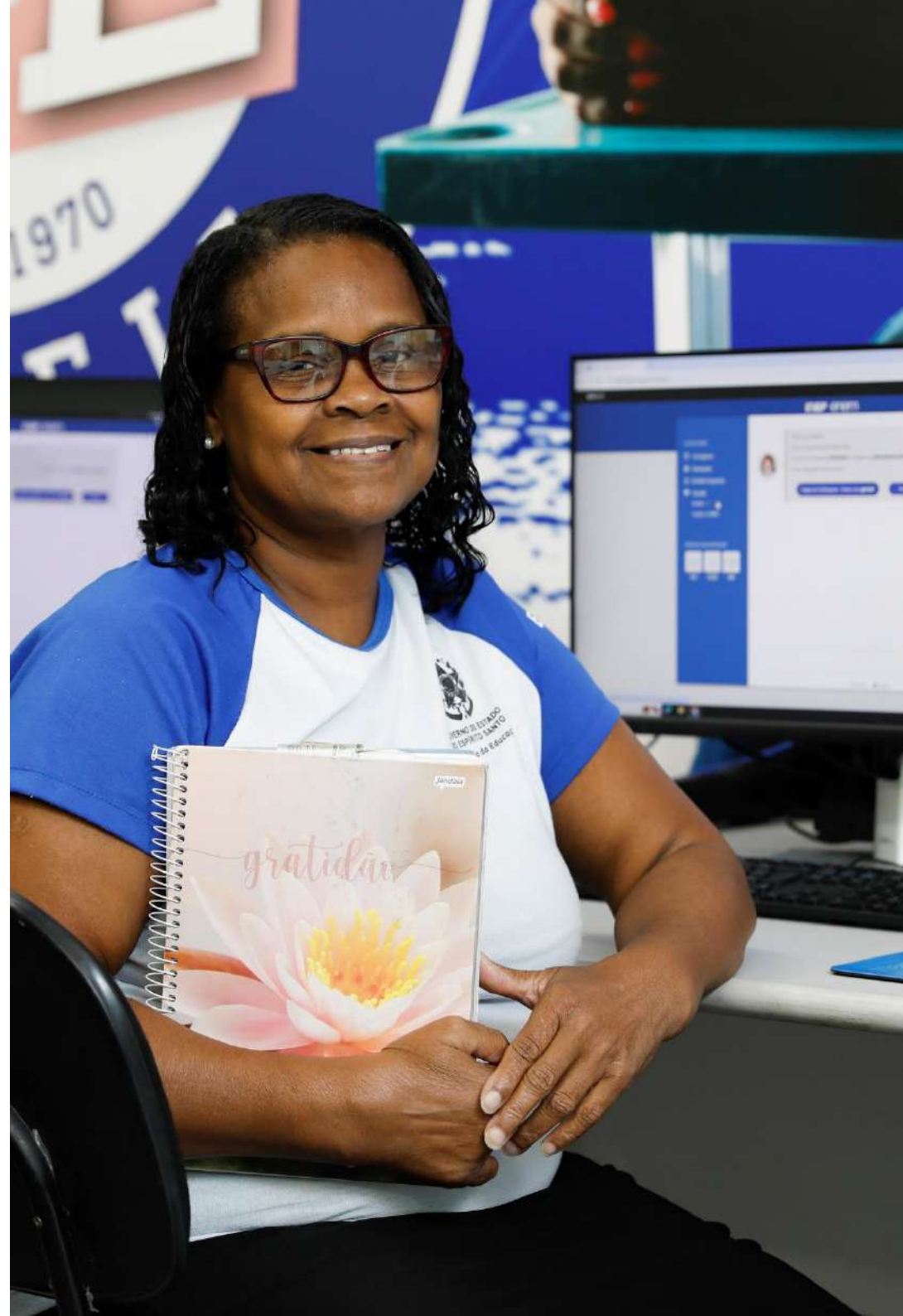
Os estudantes em sua maioria são trabalhadores e têm por objetivo a certificação necessária à continuidade de sua formação e ao atendimento às exigências das empresas e instituições para as quais trabalham. Mas, os CEEJA e NEEJA também são procurados por estudantes que pleiteiam adiantar seus estudos para morar em outro país, por exemplo,

além de ingressantes do ensino superior que necessitam concluir o ensino médio.

A organização curricular é constituída pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum previsto na LDB e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

Os CEEJA e NEEJA devem garantir a matrícula dos estudantes com deficiência e seu encaminhamento ao atendimento educacional especializado, de acordo com as suas necessidades e legislação normativa. Para tanto, é imprescindível que estejam em contato direto com os Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIES). A oferta da EJA nos CEEJA e NEEJA apresenta a flexibilidade de estudar nos três turnos, podendo alternar entre eles, e a não obrigatoriedade da frequência, aliados a possibilidade de cursar as disciplinas, a partir da organização de sua rotina.

Afirmamos com essas Diretrizes a necessidade de um acolhimento generoso aos/às estudantes, visto que suas histórias de vida escolar são, muitas vezes, marcadas pelo abandono, além do reconhecimento e da valorização pelo retorno. Importante identificar a motivação que provocou o retorno à escola, bem como, os percursos formativos que o/a estudante teve ao longo da vida, inclusive se já fizeram ou não o ENCCEJA. Nos Centros e Núcleos a mediação pedagógica se faz entre professor/professora e estudante, aprendendo e se descobrindo no processo educativo.



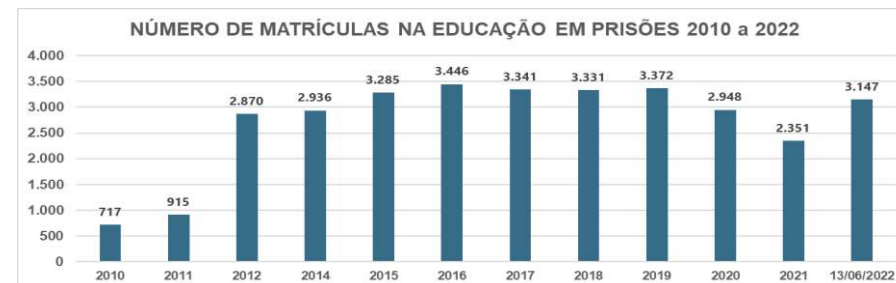
8.5 EDUCAÇÃO EM PRISÕES

A trajetória da Educação em Prisões no Estado do Espírito Santo está registrada no Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015-2018), que aponta o ano de 2005 como marco de início da parceria entre a Secretaria de Estado da Justiça (Sejus) e Secretaria de Estado da Educação (Sedu), na implantação do Programa Educacional “Portas Abertas para Educação” em duas unidades prisionais, com 80 estudantes.

Essa parceria foi orientada pela Portaria nº 042-R, de 21 de junho de 2005, e definiu no seu Art.1 o objetivo das turmas especiais nas instituições penais do Estado do Espírito Santo: “proporcionar à população carcerária a garantia do direito à educação, à inclusão e à continuidade de estudos no âmbito da Educação Básica regular para jovens e adultos”. Recentemente, em 2019, foi publicada a Portaria nº 1.450-S, de 10 de dezembro de 2019, que trata do Grupo de Trabalho intersetorial (SEDU/SEJUS) responsável pela regulamentação e acompanhamento da oferta da Educação em Prisões.

Atualmente, a Educação em Prisões tem oferta regulamentada em onze escolas da rede pública estadual de ensino: duas escolas exclusivas e nove escolas referência. Segundo o Censo Escolar de 2022, o número de matrículas na Educação em Prisões cresceu significativamente entre os anos de 2012 a 2019, mas sofreu queda em função da pandemia, como é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação em Prisões (2010 a 2022)



Fonte: Censo Escolar (2021).

Efetivar a oferta da Educação em Prisões significa abrir a porta da intersetorialidade para que as políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes que vivem em condição de privação e restrição de liberdade sejam, em sua maioria, articuladas e integradas de forma a promover a emancipação desses estudantes. Para isso, precisamos pensar no currículo como território e como percurso nesses espaços que constituem as autobiografias, onde são forjadas as identidades (SILVA, 1999).

Onofre (2019) destaca que o currículo para Educação nas Prisões não seja ofertado considerando apenas a perspectiva do direito, mas tenha preocupação com a qualidade, com a problematização e os sentidos atribuídos pelos educandos. Assim, deve haver uma flexibilização na organização curricular que considere as trajetórias de vida dos estudantes

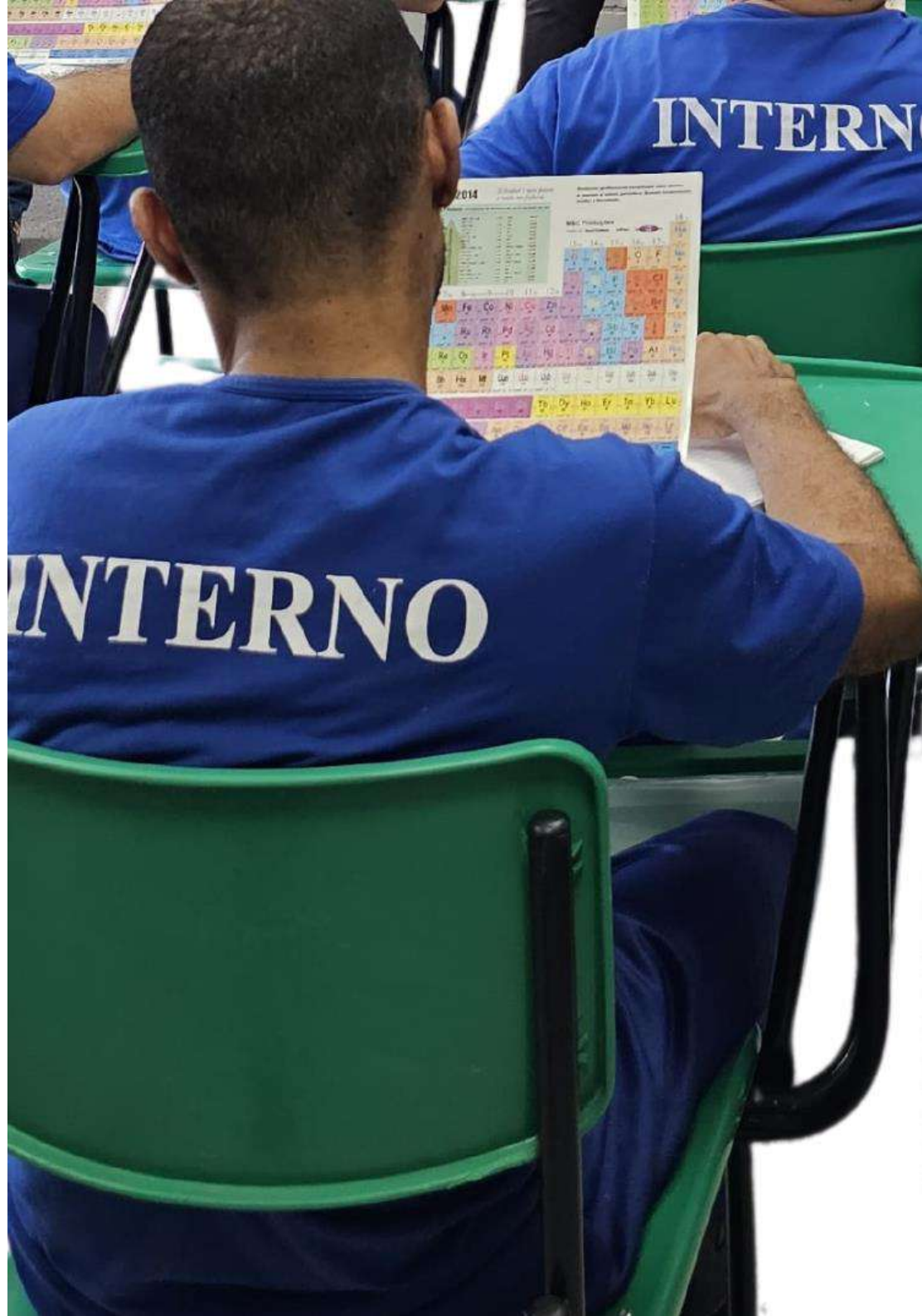
e que a escuta sensível seja a base da construção dialógica do processo de escolarização no cotidiano da prisão.

Um currículo que seja ofertado considerando não apenas a perspectiva do direito, mas tenha a preocupação com a qualidade, com a problematização e com os sentidos atribuídos pelos estudantes a partir de suas trajetórias de vida (Onofre, 2019), constituído pela integralidade das dimensões de gestão, da valorização e da formação continuada de seus profissionais, das estratégias e caminhos pedagógicos como nos orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Quadro 6 - Curso Regular de EJA Diurna e Noturna

Segmento	Duração	Etapas/Semestres	Número de Aulas/Dia	Total de Horas
1º Segmento	dois anos	quatro etapas em forma de semestre	quatro aulas/dia	1.600 horas
2º Segmento	dois anos	quatro etapas em forma de semestre	quatro aulas/dia	1.600 horas
3º Segmento	um ano e meio	Três etapas em forma de semestre	quatro aulas/dia	1.200 horas

Fonte: Geeja-Sedu (2022).



8.5.1.EJA Profissional na Educação em Prisões

A EJA Profissional na Educação em Prisões se refere à oferta de educação na modalidade EJA integrada a um curso profissional dentro do ambiente prisional, tendo como objetivo a formação dos/das estudantes para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme orienta o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Plano de Educação do Espírito Santo (PEE/ES 2015-2025).

Sendo assim, a Sedu implantou, em 2022, o primeiro curso técnico em Logística integrado ao Ensino Médio na EJA em Prisões, reconhecendo a necessidade de preparar o jovem e o adulto do sistema prisional para conquistar espaço na sociedade, ser mais produtivo, alcançar dignidade, autorrespeito e reconhecimento social.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cora Coralina, que atende às unidades prisionais do Complexo do Xuri, foi a primeira a ofertar esse curso. Atualmente, a oferta também acontece na Escola Estadual Professor Manoel Abreu, no Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares.

Quadro 7 - Cursos EJA Ensino Médio Integrados à Educação Profissional - Cursos Técnicos - Período Integral

Segmento	Duração	Etapas/ Semestres	Número de Aulas/ Dia	Total de Horas
3º segmento	1 ano e meio	Três etapas em forma de semestre	Quatro aulas/ Dia	--

Fonte: Geeja-Sedu (2022).



8.6 A EJA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

O direito à educação escolar é garantido a crianças, jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conferindo ainda a obrigatoriedade de atendimento educacional a adolescentes e jovens em contexto de medidas socioeducativas.

O ECA reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos aos quais se destina proteção integral. “Sua condição de sujeito de direitos implica a necessidade de sua participação nas decisões de seu interesse e no respeito à sua autonomia, no contexto do cumprimento das normas legais” (VOLPI, 1999, p.14). Nesse sentido, compreender crianças e adolescentes como sujeitos de direitos implica em uma prática educativa que oriente ao exercício da cidadania e que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, problematizador e reflexivo.

Sendo assim, a escolarização como possibilidade de inclusão social é almejada pela legislação que regulamenta as medidas socioeducativas. Vale ressaltar que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) é um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa”, incluindo os “sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos destinados a este público” (BRASIL, 2006, p.22).

Atualmente, na Rede Pública Estadual do Espírito Santo, temos quatro escolas referência que atendem às Unidades Socioeducativas por meio da oferta do Ensino Fundamental e Médio no formato regular e na modalidade EJA. A Educação de Jovens e Adultos deve estar inserida no contexto das medidas socioeducativas, ressignificando os tempos e espaços escolares, reconhecendo as especificidades socioculturais dos estudantes nela incluídos e garantindo a legalidade no atendimento educacional para adolescentes e jovens em contexto de medidas socioeducativas, cuja idade tenha previsão legal para inclusão na EJA, além de contribuir, para a construção de um projeto político pedagógico específico que atenda os que não possuem idade para se matricular na EJA, mas que estejam em condição de privação de liberdade, em semiliberdade ou em liberdade assistida (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 12-13).

A fim de orientar a oferta da educação escolar na Socioeducação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu o Parecer CNE/CEB Nº 08/2015 que versa sobre as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e, por meio da Resolução Nº 03/2016, definiu as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Corroborando a Resolução CNE/CEB Nº 03/2016, as Diretrizes da EJA-ES (ESPÍRITO SANTO, 2014) anunciaram a construção de um instrumento normativo específico para a oferta de educação nos espaços de atendimento socioeducativo. Neste

sentido, no ano de 2020, por meio do Grupo de Trabalho Sedu e Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases), durante o 1ª Encontro Formativo para Pedagogos da Socioeducação e da formação continuada, parceria entre a Sedu e o Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), foram realizados diálogos para a construção da Política Estadual de Educação Escolar na Socioeducação.

A oferta da Educação Escolar na Socioeducação deve se pautar na educação em Direitos Humanos e os profissionais que atuam na Socioeducação devem despir-se de preconceitos e julgamentos e acreditar na humanização e na sua capacidade de transformação do ser. A organização curricular da EJA na Socioeducação deve se relacionar com os cursos de qualificação profissional oferecidos nas unidades, alinhando, assim, teoria e prática.

A organização curricular da EJA na Socioeducação é composta pelos componentes curriculares da base nacional comum e, na parte diversificada, o componente curricular Mundo do Trabalho e suas Tecnologias, como uma estratégia para a relação entre os conceitos históricos sobre o trabalho e os cursos de qualificação profissional oferecidos nas unidades. Importante que esse componente seja trabalhado por meio de oficinas, práticas experimentais, entrevistas com profissionais diversos, visitas monitoradas em setores produtivos, possibilitando maior interesse dos/das estudantes. Estas DCEJA/ES estão em consonância com o Documento Referência para a Educação Escolar na Socioeducação (2022) que apresenta detalhamento para toda a oferta.

Quadro 8 - Curso regular de EJA Diurna

Segmento	Duração	Etapas/ Semestres	Número de Aulas/Dia	Total de Horas
1º Segmento	dois anos	Quatro etapas em forma de semestre	cinco aulas/dia	1.600 horas
2º Segmento	dois anos	Quatro etapas em forma de semestre	cinco aulas/dia	1.600 horas
3º Segmento	um ano e meio	Três etapas em forma de semestre	cinco aulas/dia	1.200 horas

Fonte: Geeja-Sedu (2022).



8.7. A EJA NAS MODALIDADES EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA

De acordo com o Censo de 2010, o estado do Espírito Santo possui 2.931.472 habitantes (83,4% do total do estado) em zonas urbana e 583. 480 habitantes (16,6% do total do estado) nas zonas rurais. Dentre os números apontados referente às zonas urbanas, ressaltamos as populações que se encontram nos distritos de base essencialmente agrária, que também são considerados como população camponesa. Portanto, compreendemos a importância de assegurar a oferta da EJA na modalidade educação do campo, considerando as especificidades das populações preconizadas na Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e nos orienta sobre um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares para a EJA.

A identidade da escola do campo e conseqüentemente toda oferta educacional que se organiza nela e a partir dela deve ser vinculada às questões inerentes à sua própria realidade, nos saberes próprios de seus estudantes e na construção da qualidade social da vida social e coletiva. A oferta da EJA nessa modalidade deve considerar as especificidades das comunidades, vinculando-se às suas realidades socioculturais e aos seus desejos e perspectivas de vida. Estratégias como currículo integrado, articulação com a educação profissional, organização dos tempos e espaços formativos, formação continuada de educadores e educadoras e proposição de componentes integradores são destacadas para atender a essas populações e promover a transformação social.

Assim também, a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos preconizados pela sociedade não indígena. A EJA voltada para a educação dos povos originários deve ser pautada no respeito aos direitos coletivos e individuais desses sujeitos, reconhecendo sua autonomia e a validação de suas identidades culturais. Ao lidar com a educação indígena, é fundamental considerar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, é necessário seguir suas tradições, conhecimentos e práticas, valorizando suas línguas maternas, cosmovisões e formas de organização social.

A Educação Escolar Quilombola deve ser baseada no respeito e no reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, promovendo a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira, a valorização da diversidade étnico-racial e a promoção do bem de todos. No caso da educação quilombola na EJA, é importante reconhecer e defender a história, a cultura e as lutas dessas comunidades afrodescendentes. A educação quilombola na EJA deve abordar a força da herança africana e o legado dos quilombos, confiante na construção de uma identidade positiva para o fortalecimento das relações étnico-raciais. Deve-se promover uma educação inclusiva, antirracista e voltada para o

reconhecimento da diversidade e para a luta por respeito e sobrevivência dos saberes e práticas quilombolas.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, estabelece entre os seus princípios a oferta da EJA organizada numa proposta flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas, individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho. Deve, ainda, atender às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus desejos e perspectivas de vida. A proposta pedagógica da EJA deverá ser contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas. Portanto, nas modalidades de educação do campo, indígena e quilombola, a EJA deve considerar a realidade sociocultural e as implicações histórica que tornam esses grupos diferenciados, promovendo uma educação intercultural e bilíngue quando necessário.

É essencial envolver as comunidades e seus representantes na construção dos currículos, na seleção de conteúdos relevantes e na implementação de práticas pedagógicas contextualizadas. A abordagem pedagógica deve ser baseada nos princípios da inclusão, igualdade, respeito à diversidade e valorização das identidades culturais. Isso contribuirá para a promoção da equidade educacional e para o empoderamento dessas comunidades, permitindo que os indivíduos tenham

uma educação de qualidade, que respeite sua cultura e promova seu desenvolvimento integral.

Diante do que apresentamos, destacamos a importância deste documento de Diretrizes Curriculares (DCEJA/ES) para evidenciar estratégias curriculares e organizacionais que resguardem aspectos fundamentais da oferta da Educação de Jovens e Adultos em atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas. A seguir destacamos as principais estratégias que norteiam a EJA nessas modalidades:

Currículo Integrado por Área de Conhecimento - basilar para articular os saberes científicos aos saberes populares de povos tradicionais, proporcionando um diálogo de diferentes culturas entre si e destas com os saberes de seus sujeitos;
Articulação da EJA com a Educação Profissional - basilar para a concretização do ensino integrado, construindo um projeto educativo que contemple as necessidades dos sujeitos, tomando o trabalho como categoria fundamental do currículo;

Organização dos tempos e espaços formativos em Tempo Escola e Tempo Comunidade - sendo o Tempo Escola o período em que o/a estudante permanece efetivamente no espaço escolar, em contato com o saber sistematizado, inclusive contemplando a orientação (quando o professor/a professora atende os/as estudantes, individualmente ou em grupos, fora do horário de aula, para estudos com vistas a recuperar conhecimentos ainda não apreendidos e avançar com conhecimentos já apreendidos); e o Tempo Comunidade como o período em que o/a estudante é motivado a partilhar seus conhecimentos e experiências na família, na comunidade

e nas instâncias de participação social e de classe. Há uma relação de alternância pedagógica entre esses espaços/tempos educativos;

Elaboração de Ementários e organização metodológica, por áreas de conhecimentos e componentes integradores - basilar para promover o ensino e aprendizado pautado no diálogo com temas que envolvem as categorias da EJA para estas populações: Terra, Trabalho e Território;

Formação continuada de educadores e educadoras - basilar para assegurar a apropriação de especificidades

metodológicas (multisseriação, planos de estudo, alternância pedagógica etc.).

Diante do que foi apresentado, temos a expectativa de que a Educação de Jovens e Adultos em território camponês, indígena e quilombola represente uma possibilidade de assegurar a esses sujeitos um caminho de transformação social, considerando seus territórios, suas memórias históricas, seu modo de vida e suas características geracionais e culturais.



8.8 EJA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em interface com a Educação Especial deve ser interpretada na perspectiva da educação inclusiva como um processo que visa garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais ou necessidades educacionais específicas. A educação inclusiva é um paradigma que reconhece e valoriza a diversidade humana, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença.

Essa interface deve considerar e atender às necessidades educacionais de todos e todas os/as estudantes, incluindo aqueles/as que apresentam deficiências, transtornos de aprendizagem e outras condições que podem exigir apoio adicional. Para que isso seja possível, é fundamental adotar práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as características individuais dos estudantes e promovam a adoção de estratégias curriculares e metodológicas necessárias para garantir sua participação e aprendizagem efetiva. Isso pode envolver o uso de recursos e tecnologias assistivas, estratégias diferenciadas de ensino e avaliação, flexibilização de estimativas, entre outras ações que asseguram a equidade educacional.

Além disso, a colaboração entre os profissionais da EJA e da Educação Especial é essencial para o planejamento e implementação de ações inclusivas. As áreas de diálogo e

troca de conhecimentos entre essas duas linhas concorrem para a identificação das necessidades dos estudantes, a definição de estratégias de apoio e a busca de soluções que garantam o acesso e a participação de todos.

Em resumo, a EJA em interface com a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, busca promover a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade, reconhecendo e atendendo às necessidades educacionais específicas de cada estudante, para que todos possam participar plenamente da educação e alcançar seu pleno desenvolvimento.

É importante destacar que a inclusão não é apenas o fato de inserir estudantes com deficiência na escola, precisamos sobretudo fornecer garantias de que esses estudantes terão acesso a uma educação de qualidade, que poderão participar ativamente das atividades escolares e que também sejam homenageados em sua individualidade. Também consideramos necessário garantir a formação continuada dos profissionais envolvidos nesse processo, para que sejam capazes de lidar com a diversidade e os desafios encontrados nas salas de aulas da EJA e na Educação Especial.

Esta modalidade deve tomar como referência as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial (ESPÍRITO SANTO, 2021), a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) e a Lei nº 14.191/2022 (BRASIL, 2022). As

legislações apontam que o/a estudante da Educação Especial deve ser visto em sua potencialidade e especificidade. Cada um requer da escola um olhar diferenciado, pois cada sujeito é um ser único em sua maneira de processar e apreender as informações.

Assim sendo, a escola de jovens e adultos deve proporcionar esse aprendizado de forma concreta, com propostas curriculares voltadas a esse público, considerando que muitos não tiveram acesso no tempo apropriado. Em função das especificidades dos estudantes da EJA, torna-se necessário, ainda, ressignificar as formas e os tempos de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), independentemente do turno em que a modalidade seja ofertada. Sendo assim, estas DCEJA/ES reafirmam a:

- Garantia do AEE nas Salas de Recursos aos/às estudantes, público da Educação Especial matriculados na EJA, no contraturno ou em horário diverso da escolarização;
- Garantia da atuação colaborativa entre professores e professoras do Atendimento Educacional Especializado e professores e professoras da EJA, em sala de aula, nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações curriculares, visando à elaboração de estratégias necessárias para a construção do conhecimento;
- Garantia de uma gestão pedagógica que atue na organização de um horário para o planejamento

integrado dos/as professores e professoras da EJA com o/a profissional do AEE;

- Identificação dos saberes e demandas de aprendizagens, das potencialidades dos educandos com deficiência, para que lhes seja garantido um atendimento com qualidade social;
- Garantia da continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Promoção de espaços para estudos de casos, produção de material didático e para trocas de experiências, especificamente voltados ao desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas;
- Garantia de uma organização escolar para as funções de instrutor, tradutor/intérprete, bem como de cuidador dos/das estudantes com necessidades de apoio no cotidiano escolar, nas atividades de higienização, alimentação e locomoção.

Nessa direção, a oferta da Educação Especial na EJA se faz por meio de uma ação pedagógica que valoriza ambientes heterogêneos e promotores da aprendizagem de todos/as os/as estudantes, possibilitando a “ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p.17), que por tantos séculos foram negados a jovens, adultos e idosos com deficiência, sobretudo os mais pobres, por não atenderem aos padrões de normalidade socialmente impostos e reproduzidos.

9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE EJA

A organização curricular para os cursos da EJA contém áreas de conhecimento e componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC), além de componentes da parte diversificada. Por área de conhecimento, entende-se um agrupamento de componentes curriculares em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais. O quadro a seguir sintetiza a organização do currículo.

Quadro 9 - Organização curricular para os cursos da EJA, nos 1º e 2º segmentos

1º e 2º Segmentos	
Área de Conhecimento	Componentes Curriculares da BNC
Linguagens	Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Arte; Educação Física
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia; História
Ensino Religioso ⁸	Ensino Religioso
O PIPAT faz parte da organização curricular, na EJA Noturna e as Práticas e Vivências Integradoras (PVI 1 e PVI 2), na EJA Diurna. Ambos os componentes curriculares são tratados como nexos integradores.	

Fonte: Geeja/ES (2023).

⁸ O Ensino Religioso integrará a formação básica comum sendo sua oferta obrigatória pela escola e a frequência facultativa ao estudante no Ensino Fundamental da EJA.

É importante ressaltar que os orientadores curriculares de cada componente trazem os objetos de conhecimento, bem como as habilidades a eles relacionadas, organizados em Ciclos. Dessa forma, o Ciclo 1 abrange os objetos e habilidades a serem trabalhados e desenvolvidos da 1ª a 4ª etapas do 1º Segmento; o Ciclo 2 abrange objetos e habilidades abordados e apreendidos entre a 5ª e 6ª etapas do 2º Segmento; e o Ciclo 3 compreende os objetos e habilidades desenvolvidos entre a 7ª e 8ª etapas do 2º Segmento.

9.1. OS COMPONENTES CURRICULARES DA PARTE DIVERSIFICADA

De acordo com a LDB nº 9394/1996, a Base Nacional Comum (BNC) deve preponderar uma dimensão diversificada no currículo que envolve os conteúdos complementares, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas do território. Contemplando essa orientação, alguns componentes curriculares diversificados na EJA da Rede Pública Estadual do Espírito Santo são: Mundo do Trabalho e suas Tecnologias; Cultura Digital; Práticas e Vivências Integradoras I (para a EJA Diurna, abrangendo

Linguagens e Ciências Humanas); Práticas e Vivências Integradoras II (para a EJA Diurna, envolvendo Ciências da Natureza e Matemática); e Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território - PIPAT (para a EJA Noturna). Para escolas em áreas rurais, há também o componente curricular de Ciências Agropecuárias, além do Plano de Estudo e Auto-organização para escolas em área de assentamento. Entendemos que a organização curricular dos cursos da EJA com componentes diversificados é uma forma de tornar a educação de jovens e adultos mais inclusiva e alinhada às necessidades e interesses desse público. Ao oferecer um currículo flexível e adaptado, essa abordagem busca promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos/das estudantes jovens e adultos, contribuindo para sua formação cidadã.

9.1.1. Cultura Digital

Reconhecemos que a apropriação das habilidades e conhecimentos tecnológicos pautados numa Educação Politécnica, que propõe a superação da divisão social do trabalho, é dever de uma escola que se propõe emancipatória (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, as escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo com oferta de EJA trabalham em seu currículo a Cultura Digital, quer seja como componente curricular, quer seja como princípio básico. Compreendemos que estudantes da EJA estão inseridos nessa sociedade tecnológica, mesmo que ainda não dominem todas as ferramentas digitais.

Sabemos que, somente adotar a Cultura Digital como princípio na educação, não confere às escolas o desenvolvimento de uma Educação Politécnica, contudo, sem ela, nem poderíamos traçar os primeiros passos. Assim, inserimos o componente curricular Cultura Digital, com suas linguagens e tecnologias, com o objetivo de propiciar ao/à estudante o conhecimento acerca das diferentes possibilidades de comunicação e interação digital na atualidade, reconhecendo o ciberespaço como ambiente para o exercício da curiosidade intelectual, como forma de ressignificar sua realidade e agir sobre ela, amparado em princípios éticos, combatendo preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação.

Este componente curricular possibilita ampliar o repertório cultural, tecnológico e científico, além de promover maior participação social, a partir do domínio dos diferentes mecanismos, formas de funcionamento e operação das ferramentas básicas de pesquisa, interação e acesso à serviços e informações disponíveis nos meios digitais. Para tanto, deve-se propor ao estudante reflexões sobre as máquinas e artefatos tecnológicos: principais componentes; capacidade de processamento e informação; dispositivos móveis; rede de computadores e internet; ciberespaço; tecnologias de informação e comunicação; cultura digital ou cibercultura; sociedade digital; redes digitais e sociais; netiqueta; cyberbullying; *Google for Education* e seus recursos: *drive, meet, classromm* etc.

A Cultura Digital é abordada nas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo como componente curricular ou princípio básico, reconhecendo a importância da apropriação

das habilidades tecnológicas para uma educação emancipatória. O componente curricular visa proporcionar aos estudantes o conhecimento das diferentes formas de comunicação e interação digital, utilizando o ciberespaço como ambiente de aprendizagem. Reflexões sobre computadores, redes digitais, sociedade digital e ética digital são abordadas, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem e a reflexão sobre questões controversas relacionadas à cultura digital. A Cultura Digital também é uma oportunidade para discutir as desigualdades sociais na acessibilidade às tecnologias digitais e promover a inclusão social.

Concordamos que o acesso às tecnologias e à internet é um fator crucial para um alcance maior dos cursos EJA, portanto, é importante também garantir a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados para as estudantes, dessa forma, poderemos criar possibilidades para que os jovens e adultos tenham acesso às ferramentas e aos conhecimentos necessários para se tornarem participantes ativos na sociedade digital contemporânea.

A Cultura Digital favorece o desenvolvimento da aprendizagem por meio de outras ferramentas, dinamiza as atividades educacionais, provoca estudos e reflexões sobre temas controversos como relações interpessoais mediadas pela tecnologia, Fake News, crimes cibernéticos, entre outros. Permite também que se discuta sobre as desigualdades sociais que impedem os estudantes das classes populares de terem equipamentos e ferramentas digitais, além de outras estruturas que favoreceriam o processo de inclusão social.



9.1.2 Mundo do Trabalho e suas Tecnologias

A categoria Trabalho é estruturante no currículo da EJA e deve provocar a integração curricular. Além disso, a organização curricular da EJA, por meio do componente Mundo do Trabalho e suas Tecnologias, possibilita reflexões sobre o trabalho humano nas perspectivas ontológica e histórica e como produtor da sobrevivência e da cultura; sobre a dimensão do trabalho no capitalismo; sobre a gênese do trabalho; os modelos produtivos de gestão da força do trabalho: taylorismo, fordismo e toyotismo; a configuração do trabalho e da produção; inovações tecnológicas e organizacionais no contexto da globalização; aspectos materiais, imateriais e subjetivos; e a produção flexível em diferentes setores da economia.

O Componente Curricular de Mundo do Trabalho e suas Tecnologias na EJA Ensino Médio, bem como na Educação em Prisões e Socioeducação, considera propor ao/à estudante reflexões sobre as crises do trabalho: questões teóricas e empíricas; trabalho e emprego no contexto da globalização; o desemprego estrutural; os processos de precarização e o trabalho informal em diferentes contextos, local, nacional e global; as mudanças no trabalho, na empregabilidade e a divisão social e sexual do trabalho em setores específicos; os impactos da tecnologia no mundo do trabalho.

É importante que esse componente esteja em constante diálogo com os demais componentes curriculares e com o

PIPAT. Um dos objetivos é desenvolver uma compreensão crítica dos conceitos de trabalho e mundo do trabalho, diferenciando-os da ideia simplista de “emprego” e “mercado de trabalho”, além de integrar essa perspectiva pedagógica com outros componentes e objetos de conhecimento e com as diferentes fases do Projeto Integrador (PIPAT). A rápida evolução tecnológica exige que os trabalhadores sejam “flexíveis” e estejam dispostos a aprender e se adaptar continuamente. O desenvolvimento de habilidades digitais e da capacidade de adaptação são cada vez mais valorizados no mercado de trabalho. Assim, compreendemos que o mundo do trabalho vem sendo moldado pelas tecnologias de forma significativa.

A automação, a inteligência artificial, as relações em rede e outras inovações estão transformando as tarefas e as ocupações, exigindo dos trabalhadores a rápida adaptação a um ambiente em constante mudança. Mais do que propor o domínio de habilidades tecnológicas e a capacidade de se adaptar continuamente, torna-se essencial, na EJA, discutir e problematizar essas exigências e suas consequências para a saúde dos indivíduos e de suas relações familiares e sociais, refletir e ressignificar conceitos como “prosperar”, “empreender”, “inovar”, “ter sucesso”, “ser resiliente”, nesses novos contextos de exploração da força de trabalho.

Portanto, compreendemos que é importante que este componente curricular da parte diversificada esteja, sim, alinhado a esse cenário, buscando desenvolver as capacidades e possibilidades dos/das estudantes, mas também propondo a ampliação de sua visão de mundo, a fim de que reconheçam a

importância de conhecer e reivindicar, individual e coletivamente, a garantia de seus direitos, inclusive do direito a uma relação digna, humanizada e saudável com o trabalho.

9.1.3 Práticas e Vivências Integradoras I e II

Os componentes curriculares Práticas e Vivências Integradoras I e II (PVI 1 e PVI 2) têm como objetivo integrar os componentes e as áreas de conhecimento, articulando teoria e prática, e relacionando o conhecimento com as vivências e as realidades territoriais e sociais dos/das estudantes. São componentes integradores que visam potencializar as diferentes linguagens, a matemática, as ciências e os direitos humanos, promovendo uma abordagem curricular ampla e integrada com situações cotidianas e extraescolares. Os/as estudantes são incentivados a vivenciar diferentes situações, realizando pesquisas, entrevistas e produção de materiais informativos para a comunidade, apropriando-se, para isso, dos conhecimentos de todas as áreas.

A consolidação da integração das áreas que compõem a formação geral básica, articulando a teoria com a prática, o saber com o saber fazer, problematizando as diversas contextualizações e dialogando com os componentes da BNC, de fato, pode potencializar as diferentes linguagens, como a educação matemática, a educação científica, a educação em direitos humanos e romper com a prática escolar pautada no velho conceito de disciplinaridade.

Embora se trate de um componente EaD, cujas orientações e atividades se concentram na Plataforma do Estudante, preconizamos que a gestão pedagógica e todos/as os/as professores e professoras da EJA Diurna se apropriem das abordagens trabalhadas na plataforma e dos preceitos de integração curricular, a fim de que o trabalho pedagógico integrado se efetive nos espaços e nas atividades escolares, por meio de projetos integradores, pesquisas, eventos, visitas técnicas, vivências em espaços não formais de aprendizado, entre outras estratégias.

9.1.4 Ciências Agropecuárias

O componente Ciências Agropecuárias deve abarcar conhecimentos nas áreas de zootecnia, agricultura e economia doméstica, de forma integrada e articulada com as habilidades e objetos de estudo, das áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, com vistas ao fortalecimento da agroecologia, da economia solidária, da sustentabilidade ambiental, bem como a diversificação da agricultura, o uso de recursos naturais, o manejo do solo e a pesca sustentável. O componente de Ciências Agropecuárias viabiliza a integração de diferentes áreas do saber com a manutenção e fortalecimento da agroecologia, favorecendo os estudantes de áreas rurais que já atuam ou desejam atuar nas áreas de extração e controle de recursos, gerando assim uma especialização que faz bom proveito dos recursos naturais presentes no território.

9.1.5 Plano de Estudo e Auto-organização

Pode-se destacar o Plano de Estudo e a Auto-organização como elementos estruturantes da Educação do Campo e igualmente difundidos nas práticas de EJA Campo, sobretudo nas escolas estaduais localizadas em áreas de assentamentos

rurais. Tais elementos pedagógicos são direcionadores da prática pedagógica nesses lugares e ainda mais fundamentais quando consideramos os seus sujeitos, camponeses, assentados, agricultores, produtores de saberes e, conseqüentemente, do currículo desenvolvido nestas unidades escolares.



10. EJA E TEMAS INTEGRADORES

Os temas integradores entrelaçam as diversas áreas de conhecimento que compõem o Currículo do Espírito Santo e trazem questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vivências e de ações no cotidiano, na vida pública e privado. Compreende aspectos para além da dimensão cognitiva, dando conta da formação social, política e ética, que considera e valoriza as diversas identidades culturais.

Os temas integradores do Currículo do Espírito Santo reconhecem questões que permeiam a sociedade e afetam a vida cotidiana da escola e das comunidades de seu entorno. Mesmo que essas temáticas sejam frequentemente ignoradas pelos currículos tradicionais, elas fazem parte da vivência dos estudantes e negar sua abordagem pedagógica é perder a oportunidade de contribuir para sua formação humana e para a construção da sua cidadania.

Ao trazer esses temas para a EJA, legitimam-se questões já presentes no percurso formativo dos jovens e adultos, permitindo a compreensão dos processos de formação dos territórios e suas implicações para as relações sociais das comunidades populares. Esses temas podem surgir como problemas e objetos de pesquisa no PIPAT e nos componentes Práticas e Vivências Integradoras, incentivando uma abordagem ampla, crítica e reflexiva.

10.1. DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos busca promover uma cultura de respeito à dignidade humana, enfatizando valores como ética, liberdade, justiça, igualdade, solidariedade e cooperação. Temas como cidadania, diversidade sexual, cultural e religiosa devem ser abordados na prática pedagógica, visando formar indivíduos que respeitem os direitos do outro, valorizem a diversidade e promovam a paz. Além disso, a Educação em Direitos Humanos pautará o combate ao racismo, ao sexismo, à homofobia, à discriminação social, cultural, religiosa, à xenofobia, ao preconceito de classe, a discriminação ao idoso, à mulher, à pessoa com deficiência, aos povos e comunidades tradicionais, entre outras formas de discriminação presentes no ambiente escolar e nas vivências cotidianas dos/das estudantes.

A Educação em Direitos Humanos permite, ainda, a formação de sujeitos ativos e participativos, ao trazer conhecimentos que problematizam e refletem a realidade social, histórica e cultural em que estão inseridos. Assim, como atores conscientes e proativos, são seres capazes de impulsionar lutas pela transformação social capixaba e brasileira.

Vivemos um tempo em que a Educação em Direitos Humanos e temas relacionados à cidadania, à vida familiar, social e comunitária, à educação de gênero, diversidade sexual, cultural e religiosa necessitam compor a prática pedagógica dos professores e das professoras, cooperando com a formação para a cultura do respeito aos direitos humanos, da aprendizagem e/ou afirmação de valores humanistas, tanto

para o convívio com a diversidade quanto para uma cultura de paz, combatendo com urgência toda forma de violação a tais direitos.

10.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental proposta nas políticas nacional e estadual é crítica, emancipatória e transformadora, com abordagem humanista, sistêmica, democrática e participativa. Deve ser trabalhada de forma transversal e transdisciplinar, envolvendo todos os conteúdos curriculares, inclusive o PIPAT. A Educação Ambiental não deve ser limitada às ciências da natureza, mas sim abordar seu caráter social e político, questionando os valores estabelecidos pelo sistema econômico globalizado. O currículo da EJA deve incluir temas como consumo consciente, trabalho, ciência e tecnologia, educação patrimonial, aprendendo com povos e comunidades tradicionais o “bem-viver”, ou seja, a convivência respeitosa, afetiva e mais orgânica com o Planeta Terra, nossa casa comum.

Metodologicamente, a legislação aponta que a Educação Ambiental deverá ser abordada, a partir da transversalidade e da transdisciplinaridade, ou seja, as discussões sobre os temas socioambientais devem fluir associadas aos conteúdos de todas as áreas de conhecimento. O trabalho com a Educação Ambiental na escola não deve se basear em práticas pedagógicas autoritárias, episódicas e fragmentadas. A Educação para a valorização e o respeito ao meio ambiente, na sua condição de conhecimento multirreferencial,

CURRÍCULO ESPÍRITO SANTO | Educação de Jovens e Adultos (EJA)

desconhece as barreiras criadas pela divisão do conhecimento em áreas e componentes curriculares. Portanto, deve receber um tratamento que a liberte da vinculação direta às ciências da natureza, permitindo-lhe revelar seu caráter social e político, questionando a prevalência da escala de valores estabelecida pelo sistema econômico globalizado.

10.3. MULTICULTURALISMO

Destacamos este tema integrador como fundamental para a EJA, pois a educação popular reconhece e valoriza o pluralismo cultural como a maior riqueza de uma sociedade. Para tanto, é preciso romper com a visão eurocêntrica tão persistente na historiografia sobre a colonização da América Latina e reconhecer a importância e o papel dos diferentes grupos indígenas e africanos na História, (re)conhecendo a violência desumanizante da escravização do povo africano e do genocídio dos povos indígenas.

A lei 10.639/2003 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Recentemente, passa a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". Os caminhos das possibilidades para implantação dessas leis no Currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos deve ir ao encontro do reconhecimento da existência e persistência do racismo, não só no espaço escolar, mas em todas as estruturas sociais, em contrapartida à naturalização dos conflitos raciais.

O principal dever do multiculturalismo é romper com o preconceito e a visão hierarquizada de cultura. Desconstruir construções sociais racistas já normatizadas, e trabalhar o contexto escolar a partir da realidade em que o/a estudante está inserido. É importante não separar o ambiente em que o/a estudante vive e sua cultura, mas transpor suas realidades para a sala de aula. Com isso, o currículo escolar não é apenas uma área técnica em que se verificam procedimentos e métodos, é antes uma concepção abrangente e multicultural dos conhecimentos. Nesse processo, é imprescindível que o Currículo incorpore o combate ao racismo, transcendendo as salas de aula e ocupando outros espaços tempos pedagógicos como biblioteca, laboratório de informática, recreio, salas-ambientes, inclusive alcançando as famílias e as comunidades.

Acrescentamos, ainda, como prioridade, a construção de uma gestão para a diversidade, comprometida com a promoção da igualdade racial, o respeito às diversas culturas e religiões e o combate ao racismo institucional para reversão do contexto das desigualdades que, hoje, caracteriza a sociedade brasileira. Nessa perspectiva trazemos um outro recorte importante de constituição do multiculturalismo e dos modos de bem viver que são os Povos e Comunidades Tradicionais, cujo percurso histórico está contido na Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, instituída por meio do Decreto Federal nº 6.040, em 07 de fevereiro de 2007. Nesse trilhar, as comunidades tradicionais em seus respectivos territórios se constituem como uma representatividade do povo brasileiro que tem o direito de viver, em plenitude, os seus ritos, seus modos de fazer, suas práticas de transmissão de saberes e de modos de organização social. Somado a tudo

isso, os processos de luta sempre dialogam com as questões ambientais e de produção de vida. Logo, território e territorialidade estão vinculados ao bem viver, ao fortalecimento das práticas e dos saberes advindos da experiência da ancestralidade e dos diálogos interculturais e inter-religiosos.

10.4. SAÚDE

A Educação Alimentar e Nutricional visa promover a prática de hábitos alimentares saudáveis e enfrentar questões relacionadas à nutrição, obesidade e desnutrição. Tal política educacional está inserida nas diretrizes da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) configurando-se como estratégia para o enfrentamento das questões vinculadas à má nutrição, além de conduzir a reflexões sobre a cadeia produtiva de alimentos e apoiar a discussões sobre a saúde em geral e sobre consumo consciente.

A Educação Alimentar e Nutricional se apresenta como fundamental para atender e refletir sobre as mudanças de comportamentos sociais que prejudicam os sujeitos e o ambiente, os impactos que os hábitos de consumo trazem para os sujeitos, para a sociedade e para os modos de vida e de produção, bem como a necessidade de fazer escolhas conscientes quanto ao consumo e à alimentação. Esse é um tema integrador de grande impacto por romper fronteiras, promover intercâmbios entre diferentes culturas, conhecimentos e saberes acadêmicos e populares.

Ainda na sequência da discussão sobre saúde, consideramos relevante a necessidade de inserção das temáticas e dos princípios que norteiam o Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741/2003 em seu artigo 22, no currículo da Educação Básica. O artigo determina que "[...] nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria. Isso permite inserir no currículo temas relacionados aos processos de envelhecimento nas sociedades atuais, ao respeito à pessoa idosa, à busca por práticas esportivas como forma de combater o sedentarismo, as doenças degenerativas e o envelhecimento precoce, além da promoção da saúde mental e emocional propiciada pela convivência intergeracional, familiar e comunitária, em torno da produção, preparação e consumo de alimentos, bem como de antigos hábitos nutricionais, cultivados pelas gerações passadas.

Todos os temas integradores exigem uma metodologia de ensino que apoie o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante e, nesse caso em que a saúde é atravessada por tantas questões, que haja reflexão sobre as influências do tempo, da cultura e da política nas relações interpessoais e das pessoas com o meio onde vivem. Portanto, pontuamos que o direito à convivência familiar e comunitária é tão importante quanto o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade.

10.5. ECONOMIA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A economia, a ciência e a tecnologia se relacionam com o trabalho entendido na sua concepção ampla, a partir do desenvolvimento das sociedades e de suas necessidades. Nesse sentido, a educação deve proporcionar ao educando e à educanda um entendimento sistêmico dessas relações, para que se tenha uma visão crítica e uma interação construtiva sobre a realidade.

A vida em sociedade se estabelece pela relação intrínseca com suas condições de existência. Nesse processo de concepção e aprimoramento ocorrem as transformações da natureza para a satisfação das necessidades humanas, por meio do trabalho, da produção científica, da cultura e da tecnologia.

É um desafio constante a reflexão das relações de trabalho e poder, do trabalho que escraviza e do trabalho que realiza, que transforma, como força que confronta a divisão capitalista do trabalho. É uma releitura dos saberes vividos desenhados num outro tempo, num outro formato, num outro espaço. Para a formação de um cidadão consciente, é necessário que este tenha conhecimento sobre a forma como a qual a ciência estudada em sala de aula afeta o mundo ao seu redor, não apenas de forma física, mas também sob aspectos políticos, econômicos e históricos, visto que o mundo está em constante desenvolvimento e a globalização torna o processo de formação acadêmica cada vez mais essencial para o estabelecimento de uma boa qualidade de vida.

Portanto, o sentido ontológico do trabalho une a transformação da natureza e a produção humana das suas condições de existência. O avanço que essa produção e essa relação desencadeiam nos processos de criação da ciência, da cultura e da tecnologia, propiciando lugar para o acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade, durante o processo histórico do desenvolvimento das forças produtivas. antagônicas.

Nesse contexto, a tecnologia converte a ciência em produção material de meios para a satisfação das necessidades humanas. Ao currículo, cabe somar às discussões cotidianas os princípios da economia, da educação financeira e fiscal que discuta a formação humana, o rompimento do trabalho alienado e das classes sociais



11. A AVALIAÇÃO NA EJA

A avaliação precisa ser entendida de forma integral e processual, levando em consideração todo o conhecimento dos/das estudantes, que precisam ser atendidos logo em sua primeira entrevista para que seja feito um diagnóstico do seu percurso formativo, o motivo de seu retorno aos estudos, as dificuldades encontradas para conciliar trabalho e estudo. Todos esses dados devem ser usados para a preparação do plano de ensino, que deve prever formas de avaliação que oportunizem, ao/à estudante, reconhecer e refletir sobre o que está realmente aprendendo e, ao/à professor/professora, o que realmente é mais relevante e precisa ser ensinado.

A avaliação, enquanto instrumento fundamental dentro do currículo, deve ser iniciada a partir de uma diagnose que ofereça fundamentos e subsídios para a elaboração do plano de ensino, no qual a avaliação será elaborada de forma processual e construtiva e perpassará todo o processo ensino e aprendizagem, resultando no redirecionamento do plano, a fim de melhor atender ao educando e à educanda. É importante identificar e analisar a trajetória de cada estudante em sua particularidade, considerando inclusive análises qualitativas feitas pelos professores e professoras. Portanto, é preciso entender que a avaliação não é um fim, mas que representa apenas momentos dentro do processo de aprendizagem, e que precisa amadurecer e se adaptar constantemente para ser também um instrumento de aprendizagem.

No Plano de Ensino, deve-se prever as formas de avaliação das aprendizagens, considerando instrumentos e procedimentos que oportunizem professores e professoras e estudantes a refletirem sobre o que estão ensinando/aprendendo e o que ainda precisam ensinar/aprender. Os registros dos professores/das professoras são fundamentais para a avaliação, sobretudo, aqueles mais qualitativos, pois, traduzem o percurso que o/a estudante percorreu, evidenciando seus avanços e possíveis retrocessos. Nesses processos, os diários de bordo, relatos de experiência, portfólios, cadernos de memórias são registros tão importantes quanto o registro na pauta de conteúdo.

É de grande importância, ainda, considerar os Ciclos de aprendizagem, segundo os quais os orientadores curriculares dos componentes de cada Segmento e suas Etapa estão organizados. A organização em Ciclos tem por objetivo oferecer um tempo mais amplo e flexível para trabalhar os conhecimentos curriculares, fazendo ajustes, retomadas, revisões e aprofundamentos, a fim de consolidar a apreensão desses conhecimentos, de acordo com as necessidades detectadas pelo/pela professor/professora, nos processos avaliativos, sempre numa perspectiva de integração.

Apoiando-se no princípio da integração curricular, estas DCEJA/ES recomendam que aconteçam momentos avaliativos também de forma integrada, sempre na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

Os Conselhos de Classe devem se constituir como instâncias soberanas em que todo o percurso formativo do estudante seja considerado, inclusive suas experiências com o Mundo do Trabalho. Recomenda-se que os/as estudantes possam participar do pré-conselho, momento em que o pedagogo/a

pedagoga promove a escuta das turmas de maneira a reunir elementos que possam contribuir para os Conselhos de Classe. Para isso, cada escola deve elaborar seu próprio regimento com base nas diretrizes legais.



12. ORIENTAÇÕES GERAIS

1. A criação dos cursos na modalidade da EJA deve seguir as orientações contidas na Portaria Sedu nº 083-R de 29 de julho de 2020.
2. As ofertas do 2º e 3º Segmentos ficarão condicionadas à aprovação do Conselho Estadual de Educação.
3. A definição de um parâmetro referente ao quantitativo de estudantes para cada turma deve seguir o estabelecido pela Res. nº 3.777/2014 (ESPIRITO SANTO, 2014). Contudo, para atender às especificidades do público dessa modalidade, a Sedu poderá estabelecer prerrogativas, segundo normas específicas.
4. As escolas que ofertam EJA poderão abrir turmas em espaços complementares à unidade escolar, em situações específicas de atendimento e de acordo com proposta da escola ou planejamento da Sedu, com acompanhamento e supervisão das Superintendências Regionais.
5. A Educação em Prisões será pautada também em diretrizes próprias e no Plano Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do ES (2020/2024).
6. A EJA na Socioeducação seguirá as orientações previstas no Documento Referência da Educação Escolar para a Socioeducação do Estado do ES (2022).
7. Segundo a Res. do CEE nº 6.344 de 22 de junho de 2022 é possível admitir a organização de classes/turmas multietapas, com estudantes de etapas distintas por segmentos, o que poderá incluir também o Ensino Médio, tanto para escolas urbanas como rurais, como forma de ampliar o acesso, tendo-se o cuidado de não precarizar a oferta.
8. A cada ano letivo, as escolas receberão Diretrizes Pedagógicas e Operacionais, enviadas pela Sedu/Seeb/Geeja, que também será responsável por oferecer formação continuada para os profissionais da educação, a fim de orientar e auxiliar na implementação dessas Diretrizes Curriculares.

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este documento que define as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo (DCEJA/ES), elaborado de forma coletiva, é um documento inacabado na medida em que se reconhece que um currículo é sempre dinâmico. Portanto, a partir do seu processo de implementação, por meio da formação das equipes pedagógicas e com a participação de estudantes, poderá ser ressignificado.

Reconhecemos que um currículo, de fato, se efetiva nos diversos espaços tempos escolares, sempre em articulação com os saberes e fazeres dos sujeitos envolvidos no processo, em seus territórios de vivência, por isso, está em constante movimento, daí sua riqueza.

É com esse sentimento que concluímos esse trabalho, desejosos que nossos estudantes da EJA possam impregnar os currículos, as escolas e os territórios de mais sentido e, igualmente, que os conhecimentos adquiridos tenham significado para seus projetos, sonhos e perspectivas de vida e de mundo. Que o tempo na EJA seja um novo tempo: tempo de aprender, (re)aprender, ensinar, (re)viver, revisitar, ressignificar... tempo de mais alegrias e esperança!



14. REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf?query=envio. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Parecer CNE/CEB nº 8/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82015.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32016.pdf?query=oferta. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília: 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ética e Cidadania. Relações Étnico-raciais e de Gênero. Módulo 4. Inclusão Social. Brasília: 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2182-4-inclusao-relacoes-pdf/file>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. 2007. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.748, de 01 de outubro de 2023. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-158.

CARCANHOLO, Reinaldo. Capital: essência e aparência. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na

escola da “segunda chance”. In: Revista REVEJA (UFMG), on-line, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 09 mai. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual De Educação Do Espírito Santo (CEE). Resolução 3.724 de 31 de março de 2014. Aprova as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória: Sedu, 2014. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Importacao/Arquivos/resolucoes/res3724.pdf> . Acesso em ago.2023.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual De Educação Do Espírito Santo (CEE). Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vitória: Sedu, 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para,Cultura%20Afro%20Brasileira%20e%20Africana. Acesso em ago.2023.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria de Estado da Justiça (Sejus). Secretaria de estado da educação (SEDU). Plano Estadual de Educação nas Prisões. Metas para ampliação e qualificação da oferta de educação nas unidades prisionais do Espírito Santo, nos exercícios de 2015 a 2018.. Vitória: Sedu, 2014 Disponível em: [https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA_0002_16_CL_EDUCACAO_PRISOES_148X21cm_I_WEB%20\(2\).pdf](https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA_0002_16_CL_EDUCACAO_PRISOES_148X21cm_I_WEB%20(2).pdf) . Acesso em: 22 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES, período

2015/2025. Diário Oficial dos Poderes do Estado, Vitória: Sedu, 2015. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/10.382.htm#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2010.382,ES%2C%20per%C3%ADodo%202015%2F2025> . Acesso em: 22 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Portaria Conjunta Sejus/Sedu nº 1.450-S de 10 de dezembro de 2019. Institui grupo de trabalho para a regulamentação e acompanhamento da oferta da educação em unidades prisionais, e dá outras providências. Vitória: Sedu, 2019

ESPÍRITO SANTO. Portaria Sedu nº 083-R de 29 de julho de 2020. Estabelece normas complementares para a solicitação formal de elaboração de Portaria de criação de escola, curso, etapa e modalidade de ensino na rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, e demais providências. Vitória: Sedu, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Vitória: Sedu, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/diretrizes%20ed%20e%20especial.pdf>. Acesso em ago.2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de estado da educação (SEDU). Conselho estadual de educação (CEE). Resolução CEE Nº 3.777/2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória: Sedu, 2014 Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf> . Acesso em: 22 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de estado da educação (SEDU). Portaria nº 070-R, de 14 de junho de 2017. Estabelece o valor do Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE) e do Índice de Merecimento da Unidade (IMU). Vitória: Sedu, 2017 Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20070-R.pdf> . Acesso em: 22 ago. 2023.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Interação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Maria José de Resende. Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT. 2017. Orientadora: Edna Castro de Oliveira. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8529>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

KUENZER, Acacia. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NADER, Maria Beatriz. Poder e gênero: o silêncio da violência. In: NADER, Maria Beatriz (org.). Gênero e racismo: múltiplos olhares. Vitória: EDUFES, 2014, p. 96-118.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosao. Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões. JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana (orgs.). Jundiaí: São Paulo: Paco Editorial, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU: 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 ago. 2023.

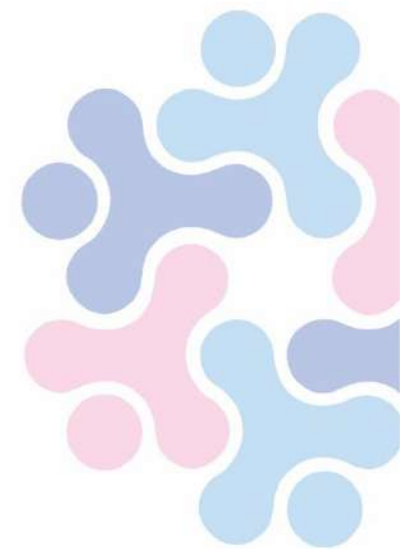
SANTOS, Milton. O retorno do território. In: Observatório Social de América Latina. Ano 6, nº. 16, jun. 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VOLPI, Mário (org.). O adolescente e o ato infracional. São Paulo: Editora Cortez, 1999.



9 786585 134682



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação



Gerência de Currículo
da Educação Básica