



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Orlando Amendola

**Ensino-Aprendizagem de História na Educação de
Jovens e Adultos:
Uma proposta didática**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Juçara da Silva Barbosa de Mello.

Rio de Janeiro
Novembro de 2016

Orlando Amendola
Ensino-Aprendizagem de História na Educação de
Jovens e Adultos:
Uma proposta didática

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História - ProfHistória - do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Juçara da Silva Barbosa de Mello
Orientadora
Departamento de História - PUC-Rio

Profª Eunícia Barros Barcelos Fernandes
Departamento de História - PUC-Rio

Profº Luís Reznik
Departamento de História - UERJ

Profª Mônica Herz
Vice-Decana de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 08 de novembro de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Orlando Amendola

Graduou-se em Licenciatura Plena em História, em 1986, pela faculdade Filosofia Santa Dorotéia. Especialização em História do Brasil, UFF, 1996. Especialização em História do Século XX, CEAA, 2001. Especialização em Currículo e Prática Educativa, PUC-Rio, 2007. Docente da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Rede Particular de Ensino. Atua na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Ficha Catalográfica

Amendola, Orlando

Ensino e Aprendizagem de História na Educação de jovens e Adultos: Uma proposta didática / Orlando Amendola; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de História, 2016.

89 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História,

Inclui referências bibliográficas

1. História – Teses. 2. Ensino e Aprendizagem de História. 3. EJA. 4. Redemocratização. 5. Sequência didática. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Aos meus queridos pais, Mario Amendola e Elizabetha Imbroinse
A Giuseppe, Giulliano e Giullia, meus queridos filhos.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Dra. Juçara da Silva de Barbosa de Mello, pelo apoio e pelas ideias - acompanhamento e sugestões - fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradecimento, muito especial, à Professora Dra. Eunícia Barros Barcelos Fernandes pelo expressivo apoio em momentos de indecisão, na elaboração deste trabalho, e pelas orientações sempre precisas.

Agradecimento, muito especial, ao Professor Dr. Luís Reznik pela firmeza das observações e pelas sugestões oferecidas e contempladas neste trabalho.

À Capes pela bolsa de financiamento, condição fundamental para a permanência no ProfHistória.

Aos meus colegas docentes e do ProfHistória, agradecimento especial pela possibilidade de interlocução e aprendizado constante.

Aos professores do ProfHistória, pelas contribuições importantíssimas que se fazem presentes neste trabalho e na atuação profissional.

Aos professores que participaram da Comissão examinadora.

Ao E.E.C. Marcílio Dias, ao C.E. Dr. João Bazet e ao Colégio Anchieta pelas contribuições e ajuda no transcorrer de meu curso no ProfHistória.

A todos os amigos e familiares que me estimularam ou ajudaram de uma forma ou de outra.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, exemplos pela persistência em perceber a escola como um espaço educativo, formativo e transformador de sujeitos e, portanto, de vidas.

Resumo

Amendola, Orlando; Mello, Juçara da Silva Barbosa de **Ensino-Aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma proposta didática** Rio de Janeiro, 2016. 89p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade da Educação Básica, conforme está previsto na LDB 93949/96 e no Parecer 11/2000/DCNs. Para além das questões que norteiam a educação escolar de um modo geral, a modalidade EJA apresenta especificidades, como a origem e condição social e escolar do discente. A SEEDUC/RJ implantou, na Rede Estadual de Ensino, no ano de 2013, o Projeto NEJA que tem como objetivos a relevância de avaliação, currículo e material didático adequado às condições particulares dos alunos da EJA. A idealização e a produção de material didático de essência complementar inserem-se nesse contexto da NEJA e têm como finalidades atender a melhor qualificação acadêmica e a formação cidadã dos alunos da NEJA, Módulo III.

Palavras-chave

Ensino e Aprendizagem de História; EJA; Redemocratização.

Abstract

Amendola Orlando; Mello, Juçara da Silva Barbosa de (Advisor). **History of Teaching and Learning in Adult and youth education: A didactic proposal.** Rio de Janeiro, 2016. 89p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Youth and Adult Education is a modality of Basic Education, as provided for in LDB 93949/96 and in Opinion 11/2000 / DCNs. In addition to the issues that guide school education in general, the EJA modality presents specificities, such as the origin and social and scholastic condition of the student. SEEDUC / RJ implemented the NEJA Project in the State Educational Network in 2013. Its objectives are the relevance of evaluation, curriculum and didactic material adapted to the particular conditions of the students of the EJA. The idealization and production of didactic material of complementary essence inserted in this context of the NEJA and aims to attend the best academic qualification and citizen training to students of NEJA, Module III.

Keywords

Teaching and Learning History; EJA; Democracy.

Sumário

1.	Introdução	9
2.	Marcos legais e questões da Educação de Jovens e Adultos	15
2.1.	A Educação de Jovens e Adultos segundo a LDB/9394/9	15
2.2.	Diretrizes Curriculares Nacionais: Parecer 11/2000	19
2.3.	O Discente: Aspectos jurídicos, sociais e educacionais	22
2.4.	O docente da EJA	26
3.	O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos	28
3.1.	O Ensino de História e a LDB/9394/96	28
3.2.	Pesquisa sobre Ensino de História na EJA.	29
4.	O Projeto NEJA	31
4.1.	Material didático complementar: Apostila	33
4.2.	Metodologia de ensino-aprendizagem:	36
5.	Conclusão	38
6.	Referências bibliográficas	40
	Apêndice A – Manual do Professor	43
	Apêndice B – Manual do Aluno	67

Introdução

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) contribui para a prática docente e formação do professor de História da Educação Básica. Uma das grandes contribuições do ProfHistória que aponto foram as aulas, a partir de diferentes visões de professores e colegas de curso, sobre o ensino e aprendizagem da disciplina de História; a produção de reflexões que indicaram uma questão convergente: o desafio de ser professor de História.

Desafios existem para provocar movimento, mobilizações e intervenções e levar a novas instigações que são inerentes à educação e, especialmente, ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História. Refletir sobre o exercício da prática educativa é uma questão fundamental e pertinente ao professor.

Pensar o ambiente físico da escola ou, como se diz, as condições de trabalho, é uma situação de valor, entretanto creio que tanto ou mais significativo é analisar e avaliar a prática docente. O que faço? Como faço? Em nome de quem? Do quê? Por quê? Para quem? Os objetivos acadêmicos e cidadãos estão sendo alcançados?

Essas questões sempre me inquietaram muito, durante os anos que tenho de docência no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos. Há situações de ensino e aprendizagem da disciplina de História comuns, tanto no Ensino Regular como na Educação de Jovens e Adultos.

A opção de realizar o presente trabalho e a produção de material didático, apostila, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi pelos seguintes motivos:

a) perceber a relevância social e política da EJA que possui conceituação, normatização e diretrizes específicas em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96¹ e o Parecer 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)²;

¹ Aprovada pelo Congresso Nacional em 1996 e relatada pelo senador Darcy Ribeiro.

² Parecer CNE/CEB nº 11/2000, elaborado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

b) trabalho como professor da disciplina de História, na EJA, há 19 anos no Colégio Estadual Dr. João Bazet, Nova Friburgo, Rio de Janeiro, e participei de várias políticas públicas implementadas ao longo desse período na modalidade. A EJA é oferecida no terceiro turno e o colégio está localizado no centro da cidade de Nova Friburgo, por isso atende discentes de todos os distritos da área urbana e rural da cidade. Em 2013, o Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ), implementou o programa Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)³. Os módulos são divididos por unidades e estas são divididas por seções. Na disciplina de História, no Módulo III, volume 2, Unidade 3, analisei a importância, a partir da aplicação do material didático disponibilizado pela SEEDUC/RJ, da produção de material didático complementar, apostila, para atender, de forma mais eficaz, alguns conteúdos presentes na Seção 1, “Afasta de mim esse cale-se: Seção 1, Redemocratização do Brasil”⁴.

Cito como exemplo a Constituição de 1988, assunto tratado na Seção 1, que é o arcabouço jurídico e político maior em vigor no Brasil e promulgada no contexto histórico e social da redemocratização recente do país. Uma oportunidade ao ensino da disciplina de História de contribuir, de forma efetiva, para a discussão e formação do cidadão, uma das finalidades da disciplina como está também destacado em documentos oficiais, já mencionados, sobre a Educação e a EJA.

Quero afirmar que a escolha da EJA se deu, basicamente, por essas duas questões: a relevância social e política consagrada nos citados documentos oficiais e a importância de melhor qualificar, academicamente e na formação cidadã, por

³ A NEJA, Ensino Médio, nas escolas da SEEDUC/RJ, é um curso que tem duração de dois anos, possuindo, no total, quatro módulos, com duração de seis meses cada um deles. Módulo I: Ciências Humanas (volume I e II); Língua Portuguesa e Literatura; Matemática; Módulo II: Ciências da Natureza Volume I e II; Língua Portuguesa e Literatura; Matemática; Módulo III: Ciências Humanas Volume I e II; Língua Portuguesa e Literatura; Matemática; Educação Física; Módulo IV: Arte, Ciências da Natureza Volume I e II; Matemática; Língua Estrangeira; Língua Portuguesa e Literatura. Manual de Orientações da NEJA Disponível em <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

⁴ NEJA, Módulo 3, Ciências Humanas e suas tecnologias, material do aluno. É composto pelo Volume 1 e 2. O Volume 2, História, está organizado em 04 Unidades. Cada unidade é dividida por seção. As Unidades de História: Unidade 1: Cultura e contracultura nos anos 60; Unidade 2: Golpes e ditadura na América Latina; Unidade 3: Afasta de mim esse cale-se – A Redemocratização brasileira; Unidade 4: Para entender o mundo em que vivemos. Disponível em <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja-material-aluno.php>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

meio do ensino e aprendizagem da disciplina de História, os discentes da NEJA, Módulo III.

Como diz Boff (1999), “O nosso olhar parte de onde os nossos pés pisam”. Essa citação é relevante não só pelo seu significado histórico e político, bem como remete a uma das finalidades do ProfHistória, que é a possibilidade de se fazer uma intervenção pedagógica no ambiente escolar e no ensino e aprendizagem da disciplina de História.

O ProfHistória indica a possibilidade de elaboração de produtos pedagógicos. Apresento como proposta a elaboração de uma apostila como material didático complementar: a “Seção 1, Redemocratização do Brasil”, da Unidade 3, Módulo 3, NEJA, disciplina de História, para a elaboração da apostila, cujo tema “Redemocratização do Brasil” adota o assunto do material oferecido pela SEEDUC/RJ. Houve a seleção para a discussão dos acontecimentos: a) O fim do AI-5; b) A Campanha das Diretas Já; c) A Constituição de 1998.

Registro que a produção de material didático, apostila, deu-se por uma pesquisa bibliográfica sobre os assuntos destacados. Trata-se de uma pesquisa de professor da disciplina de História. O interessante, na produção do material didático, tem a sua motivação, a partir da situação concreta do professor, cujo objetivo é contribuir para problematizar o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos em sala de aula.

A dissertação “Ensino e Aprendizagem de História na NEJA: Uma proposta didática” procura dar o suporte teórico e de justificativa do material didático proposto.

A dissertação está estruturada em três capítulos com suas respectivas subdivisões. O primeiro capítulo, correspondente ao item 2, “Marcos legais e questões da Educação e Jovens e Adultos”, está dividido em quatro itens:

O subitem 2.1 trata "A Configuração da Educação de Jovens e Adultos segundo a LDB 9394/96 e DCN Parecer 11/2000". A configuração assumida pela EJA mudou, a partir da LDB 9394/96 e o Parecer 11/2000. A LDB 9394/96 refere-se à EJA como modalidade Ensino da Educação Básica, reproduz-se os artigos da LDB referentes à EJA. Apresento duas visões sobre a EJA na LDB 9394/96. A primeira com os autores Haddad - Die Pierro (2000); eles percebem que a inovação trazida pela citada lei foi o estabelecimento da idade para o acesso à EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio. A segunda visão de Arroyo

(2006) apresenta abordagem que foi uma conquista para a EJA ser reconhecida na LDB como Educação de Jovens e Adultos, pois mantém um histórico de sua formação relacionada à Educação Popular. Para mediar essas duas visões sobre a EJA, na LDB, Lovisolo (1988) participa com a discussão sobre educação escolar (HADDAD e DI PERRO, 2000) e educação popular (ARROYO, 2006).

O subitem 2.2 é sobre o Parecer 11/2000 das DCNs em que se apresentam as diretrizes sobre o conceito, as funções, o professor de EJA e elaboração de material didático. O parecer 11/2000 das DCNs é fundamental para a compreensão e atuação na EJA. Ele aborda questões históricas e vincula, socialmente, a modalidade (assim o parecer denomina a EJA) com especificidade e, portanto, toda a abordagem política e pedagógica voltada para essa particularidade. As conferências internacionais (como está demonstrado ao longo do texto) dialogam com as concepções colocadas pelo citado parecer.

O 2.3 remete ao principal protagonista da EJA: o discente. Procura-se, por meio das leis, distinguir quem é o jovem, o adulto e o idoso que são os discentes da EJA. Percebi a relevância dessa distinção porque parece que há uma confusão estabelecida sobre a questão da juvenilização da modalidade. Há a percepção por parte de alguns estudiosos e atores de que a EJA remete a pessoas adultas e idosas, o que de fato é correto, mas a EJA é também para esse adulto jovem. Então considero relevante esclarecer e pontuar essas questões. E, mais do que isso, compreender a origem social e a trajetória escolar desse discente da EJA. Qual é o seu lugar social? Qual a sua relação com a escola? Retorna somente para a escola porque ela lhe tem muito a oferecer? Mas não oferecia antes? É só por isso? É porque deseja ingressar no mercado de trabalho? Tem outras questões que o fazem retornar à escola? Ao retornar, o discente procura, de forma sutil, enviar mensagens indicativas de que a escola precisa repensar a sua prática política, curricular, metodológica e avaliativa.

O docente da EJA, no aspecto 2.4, tem sobre a sua atuação, no processo de ensino e aprendizagem, toda a condução das dinâmicas, iniciativas e de interação sócio-educativa com o discente da EJA, a questão central para o que está previsto no Parecer 11/2000 e nas conferências internacionais sobre o olhar específico que a modalidade deve apresentar. Formação inerente à EJA, a produção de material didático adequado e a avaliação devem ser de acordo com o entendimento desta que será julgada como boa ou ruim somente por conta do docente que nela atua?

Não necessariamente. Generalizar não é possível, no entanto, sem as prerrogativas listadas para o trabalho da docência, tampouco se avançará no ensino e aprendizagem da modalidade.

O segundo capítulo, correspondente ao item 3, apresenta “O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos”. O subitem 3.1 inicia com a finalidade da LDB 9394/96 sobre a Educação Básica, que se ocupa da formação acadêmica, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Pergunta-se então: como o ensino e a aprendizagem da disciplina de História podem contribuir para se atingir tais objetivos previstos na lei? Uma contribuição para essa questão é apresentada por Nicodemos (2013) que problematiza a possibilidade ou a impossibilidade de conscientização do discente. A autora segue, ao afirmar que isso remete a uma posição política: uma discussão relevante e indispensável para o ensino e a aprendizagem da disciplina de História na EJA.

O subitem 3.2 indica a pesquisa sobre o ensino de História na EJA. De início, registro a dificuldade e o reduzido quadro de pesquisas de ensino de História na modalidade. Encontram-se pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina de História, entretanto sobre a EJA algo muito restrito que dificulta não só a pesquisa de material como também, conseqüentemente, a sua diversidade. O que se traz de possíveis pesquisas, currículos e avaliações que são aplicados no Ensino Regular (Fundamental II e Médio) que são adaptados à EJA. Essa atitude rompe com a especificidade da disciplina da modalidade constante em documentos oficiais. Não deixa, contudo, de se validar essas pesquisas porque servem como indicativos de como a EJA se faz presente em outras realidades.

O terceiro capítulo, identificado como item 4, versa sobre o Projeto NEJA e a sua implementação pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2013. Com uma proposta de formação específica do docente de cada disciplina, material para o professor e para o aluno, a NEJA foi direcionada para o Ensino Médio.

Importa destacar, no Manual de Orientação aos professores que atuam na NEJA, a valorização, a experiência e o conhecimento que o aluno da modalidade oferta à escola e que o projeto aponta, em seus objetivos, a construção de uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana. Como professor da NEJA, vejo boas possibilidades no exercício do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História de se contribuir para os objetivos presentes

no Manual de Orientação aos professores que atuam na NEJA.

A partir dessas questões, encaminhou-se, dentro do material didático impresso ofertado aos alunos, quais questões poderiam colaborar para qualificar, academicamente e em sua formação sociopolítica, o discente da NEJA. Nesse sentido, houve a opção pelo material didático, apostila. Houve por bem a seleção de três conteúdos.

O fim do AI-5, como momento de início da retomada das liberdades civis e políticas, inicia-se com o conceito do que é o ato institucional, o que o AI-5 determinava e por que ele foi considerado o mais repressivo de todos os Atos Institucionais. Em seguida, a Campanha das “Diretas Já” como movimento indispensável para soberania popular e, por último, a Constituição de 1988, base jurídica e política do país. Procura-se estabelecer a definição de constituição e por que a Carta de 1988 é chamada de “Constituição Cidadã”.

O subitem 4.1., “Material didático: Apostila”, inicia-se com a orientação do Parecer 11/2000 das DCNs sobre o indispensável material didático adequado à modalidade EJA.

A primeira questão colocada é atender uma orientação prescrita no referido parecer.

A segunda remete à substancial formação acadêmica e cidadã que deve ser ofertada ao discente da EJA e à contribuição com que os conteúdos da disciplina de História podem cooperar para tais finalidades.

A terceira questão é atender a produção de material didático como uma das situações colocadas pelo ProfHistória. A elaboração do material trata de uma condição indispensável ao programa ProfHistória que é a possibilidade de intervenção pedagógica no ambiente pedagógico.

O material didático, apostila, está estruturado na apresentação e conteúdos; e cada conteúdo tem atividades que buscam a problematização dos assuntos abordados.

A disciplina de História, na NEJA, é oferecida até o Módulo III, com três aulas semanais. A apostila visa a atender e a respeitar os limites de tempo/aula disponibilizados para o referido módulo.

E, por fim, há a conclusão sobre o ensino e aprendizagem da disciplina de História na EJA; e as possibilidades e perspectivas da apostila no Módulo III da NEJA.

2

Marcos legais e questões da Educação de Jovens e Adultos

2.1

A Educação de Jovens e Adultos segundo a LDB/9394/96

A Educação de Jovens e Adultos teve, a partir da LDB 9394/96 e do parecer 11/2000, uma nova configuração legal, política e pedagógica. Considero o entendimento dos referidos documentos oficiais importantes, pois são os parâmetros em que se assentam as políticas públicas, o debate político e a organização estrutural da EJA.

Inicialmente, destaca-se que a LDB 9394/96 organiza o sistema educacional brasileiro em dois níveis de ensino:

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I

DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior (Brasil,1996).

A Educação Básica (formada pela Educação, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) e o Ensino Superior. Está presente também a concepção de modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial.

A LDB 9394/96, ao tratar da EJA, assim a concebe:

SEÇÃO V

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

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

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

- I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
 - II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
- (BRASIL, 1996)

Apresento duas visões sobre a EJA na LDB 9394/96. A primeira visão com Haddad e Di Pierro (2000) que não perceberam grandes avanços e inovações na atual LDB, quando se dedicam à EJA.

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos. (HADDAD - DI PIERRO, 2000, p. 121-122)

A mudança apontada por Haddad e Di Pierro (2000) reporta-se à alteração na idade mínima para o acesso ao ensino fundamental, 15 anos, e ao ensino médio aos 18 anos. A flexibilização de estudos e aproveitamento e aceleração de estudos

não ficaram como exclusivas da EJA, sendo estendidas ao sistema regular de ensino. Haddad e Di Pierro compreendem a EJA a partir da concepção da educação escolar.

Geralmente, os defensores da educação como conjunto sistematizado de conteúdos insistem, em nossas sociedades, na ideia de que deve e pode existir um conjunto mínimo, básico, comum, elementar, ou como se queira chamar, cuja propriedade definidora é que deveria ser aprendido por cada cidadão. Acrescenta-se também geralmente, que é obrigação do Estado prover de forma universal e gratuita essa educação e, quando possível, de forma obrigatória para as crianças até determinada idade. (LOVISOLO, 1988, p. 29-30)

A ideia da EJA como educação escolar é legítima, não é inadequada e nem também superada, como diz muito bem Lovisolo (1988).

Desta forma, a educação escolar e supletiva de adultos se legitima na medida em que remete, por um lado, a um “erro” do passado; por outro, a uma ação que se autodefine como transitória, emergencial, conjuntural ou por qualquer outro termo que indique que sua legitimidade deriva das circunstâncias e não de uma ótica ou de uma tradição de compreensão do mundo. Digamos que, reconhecendo sua ilegitimidade, ela se legitima como transitória. (LOVISOLO, 1988, p. 29)

Penso que a educação escolar tem o entendimento de que a EJA se faz presente como uma condição de políticas públicas, cuja responsabilidade sob o comando do Estado⁵ de ofertar, prover, sustentar uma proposta de educação, embora, de forma evidente, respeitando a particularidade da EJA.

A segunda visão que apresento sobre a EJA em relação à LDB 9394/96 é a defendida por Arroyo, o qual considera que a LDB 9394/96 garantiu uma conquista histórica da educação popular⁶.

A nova LDB fala apropriadamente em educação de jovens e adultos. Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma

⁵ Lovisolo (1998) aponta que a educação escolar, em seu conceito é formal, individualista, instrumental, universalista; e, no nível e operação, centralizada na responsabilidade do Estado.

⁶ A Educação Popular tem a sua manifestação genuína nas “40 horas de Angicos”, que ocorreu na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. A experiência alfabetizadora com jovens e adultos aconteceu com um grupo de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a coordenação de Paulo Freire, para um projeto de alfabetização comprometido com a classe menos favorecida.

modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2006, p. 224)

As iniciativas de políticas públicas, pedagógicas e materiais didáticos devem, obrigatoriamente, estar articulados dentro do que a Educação de Jovens e Adultos construiu, ao longo de mais de quatro décadas de história, em direção de uma identidade própria.

A nova LDB abre outras perspectivas, incorpora uma concepção de formação mais alargada, acontecendo na pluralidade de vivências humanas. Essa visão acompanhou as experiências de EJA. A defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular é sua marca e não apenas para serem aproveitados como material bruto para os currículos e os saberes escolares refinados. Há algo de mais profundo nessa percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais. Reconhecer a cultura como matriz da educação. (ARROYO, 2006, p. 228)

O diálogo nem sempre é simples e fácil na educação. A instituição escola, em muitos casos, coloca-se como centro de todo o conhecimento, da cultura, do letramento e da cidadania. Fora do espaço escolar, inexistente qualquer forma de educando se portar como sujeito social, histórico e cultural. A escola assume a primazia e a exclusividade dessa formação do educando, pois se apresenta como detentora dos recursos materiais e intelectuais para a formação deste. Tal situação assumida pela escola implica afastamento, não assimilação e entendimento à própria especificidade do educando da modalidade, seja em relação à sua idade, à sua vivência pessoal, à sua cultura, à sua história e expectativa de inclusão.

A tensão sempre posta entre experiências de educação popular de jovens e adultos, e a escola tem aí um dos desencontros. Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único. (ARROYO, 2006, p. 228)

O presente trabalho se aproxima e se identifica com a proposta de uma educação popular⁷. A opção por tal proposta se entende a partir das possibilidades

⁷ Lovisolo (1998) afirma que, em termos conceituais, a educação popular pode ser sistematizada por ser não formal, holística, formativa e particularista. É que, no nível operacional, é descentralizada e de responsabilidade da sociedade civil.

de compreensão do discente da EJA, seja em termos de suas origens sociais e culturais como também pelo perfil específico desse discente.

2.2

Diretrizes Curriculares Nacionais: Parecer 11/2000

O parecer da CEB⁸ 11/2000 destina-se especificamente para as instituições e sistemas de ensino que se ocupam da oferta de escolarização para a EJA. Tal parecer é necessário para oferecer base legal para as instituições, sistemas de ensino e profissionais que atuam voltados para a EJA.

Dentre outras diretrizes presentes no parecer 11/2000 sobre a EJA, destacam-se pelo menos três que são elucidativas sobre a configuração da EJA. São elas: a) EJA como dívida social; b) conceito e c) funções.

De acordo com o referido parecer, a EJA constitui-se em reconhecimento de dívida social da sociedade brasileira e do Estado a parcelas significativas da população do país.

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL a, 2000, p. 5)

Há o reconhecimento de que segmentos significativos e expressivos da sociedade brasileira tiveram acesso a e possibilidade de permanência na escola, por várias situações que podem variar da iniciativa individual do sujeito até a falta de oferta pela sociedade e/ou Estado oferecer acesso de escolarização à população.

O parecer 11/2000 conceitua a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica. É importante porque norteia todo o processo de ensino e

⁸ A CEB, Câmara da Educação Básica, atendeu a concepção adotada pela LDB 9394/96, em que passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruiu de uma especificidade própria que como tal deveria receber um tratamento consequente. O parecer 11/2000 foi elaborado a partir das demandas dos sistemas de ensino, audiências públicas e teleconferências e dos fóruns de EJA constituíram-se, a partir do ano de 1996, como espaço de discussão e mobilização.

aprendizagem que deve estar concebido para promover ações de ensino como material didático, avaliação e reconhecimento da particularidade dessa modalidade de ensino.

A atual LDB abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 26)

Fica muito esclarecido, no parecer 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares da EJA, as funções que foram estabelecidas para essa modalidade. Importa sublinhar que as referidas funções para a EJA foram reconhecidas, a partir de uma realidade histórica e social brasileira. Ao reconhecer esse contexto histórico e social, o parecer 11/2000 das DCNs da EJA propõe: a função reparadora; a função equalizadora; a função qualificadora.

A função reparadora, assim presente nas DCNs/EJA, parecer 11/2000:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p. 7)

O parecer 11/2000 das DCNs rompe, de forma muito clara, a concepção de suprimento para educação de jovens e adultos e estabelece a função reparada como o reconhecimento e a oferta de direitos negados, como a educação de qualidade, que pode ser recurso, instrumento e meio para se superar as históricas desigualdades sociais e culturais do Brasil. A função reparadora assume, de acordo com o referido parecer, uma primazia política qualitativa para a EJA.

A função equalizadora tem como premissa reestabelecer o princípio da igualdade para aqueles e aquelas que tiveram sua sequência de estudos interrompida. Trata-se de oportunizar a possibilidade de igualdade em uma sociedade como a brasileira que, entre outras características, é marcadamente desigual em sua constituição histórica.

Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL a, 2000, p. 9)

A função reparadora e a função equalizadora se articulam. Se a primeira visa à garantia do direito à educação de qualidade dentro da ótica da especificidade da modalidade EJA; a função equalizadora é o entendimento da pretensão a igualdade por meio da possibilidade de novas oportunidades de conhecimento, trabalho, formação política e social.

É fundamental a compreensão da função qualificadora como proposta pelo parecer das DCNs 11/2000, pois ela dá o sentido, a razão, o motivo da própria modalidade em questão: o aprendizado ao longo da vida⁹.

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL a, 2000, p. 11)

A função qualificadora, portanto, fornece à EJA um arcabouço político, social e educacional específico, mas, por outro lado, de diálogo com outras realidades, propostas e encontros.

⁹ A CONFINTEA VI aconteceu, pela primeira vez, no Hemisfério Sul, e, mais precisamente, no Brasil, em Belém, Pará, de 1º a 4 de dezembro de 2009, e estabeleceu o Marco de Ação de Belém: RUMO À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA 7. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p. 12)

As DCNs, com o parecer 11/2000 para Educação de Jovens e Adultos, normatiza, conceitua e estabelece, em suas diretrizes e reflexões, as orientações indispensáveis para aqueles que são os promotores das políticas da EJA e, principalmente, para aqueles que atuam diretamente na modalidade. Indica uma relação dialógica entre educandos e educadores, o direito de acesso e permanência na educação, o direito à igualdade e o direito de aprender em qualquer momento e por toda a vida.

2.3

O Discente: Aspectos jurídicos, sociais e educacionais

A EJA, reconhecida por ser uma modalidade específica, perfil próprio, tem todos essas prerrogativas, a partir da constituição de seu público: o jovem, o adulto e o idoso. Que são o jovem e o adulto¹⁰ da EJA? Registra-se a demanda de identificar o discente da EJA, notadamente, por seus aspectos jurídicos e sociais.

Identificar, juridicamente, esse público da EJA é uma questão importante porque indica, esclarece, apresenta e traz a precisão de quem realmente é esse público.

O Estatuto da Juventude, no primeiro parágrafo, estabelece como jovem:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente¹¹. (BRASIL, 1990)

¹⁰ Compreende-se o adulto como ser humano já crescido. O discente, apesar de sua especificidade, enquadra-se como adulto.

¹¹ LEI nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

Com este entendimento no Estatuto da Juventude (2013), as pessoas entre 15 e 18 anos estão sobre duplo estatuto de proteção: como adolescentes pelo ECA¹² e enquanto jovens pelo estatuto da juventude. É possível afirmar que não se verifica direitos conflitantes nos dois estatutos, que há unicamente uma ampliação de direitos e diferenciação do tratamento dos jovens.

O idoso é a pessoa que tem mais de 60 anos de idade, conforme está definido em estatuto¹³ próprio.

Em uma turma da EJA, pode vir a se encontrar discentes que podem variar de idade – 15 ou mais anos ao idoso de 60 anos ou mais de idade. Significa que a EJA apresenta uma variedade de gerações, de interesses e expectativas de cada discente. Ocorre, portanto, uma multiplicidade de situações de experiência de vida, de projetos em relações à escola, de culturas diferenciadas. Tal encontro enriquece relações sociais estabelecidas na série e turma. Todos legalmente amparados por estatutos, por direitos civis, políticos e sociais e que promovem entre si e a escola uma relação que precisa ser mais aprendida e compreendida por todos os envolvidos no processo de estudo e trabalho na EJA.

Posta a questão jurídica dos discentes da EJA, apresento, de forma geral, os aspectos sociais e educacionais intrinsecamente relacionados, condição básica para se compreender as particularidades da modalidade.

O discente da EJA, invariavelmente, apresenta a mesma trajetória social e educacional. Há um certo padrão histórico em relação ao seu percurso de estudo e social. A relação de aluno/escola, em seu percurso educacional, é conflituosa, no sentido da aproximação e distanciamento, porque muitos dos discentes já frequentavam a escola antes do ingresso da EJA. Muitas vezes, por algum motivo, houve um estremecimento, um abalo nessa relação.

Os que abandonaram a escola fazem isso por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos dentro da própria realidade de ensino e aprendizagem na escola. Nesse processo de exclusão, o insucesso na aprendizagem tem tido papel destacado e determina a frequente atitude de distanciamento, temor e rejeição em relação à escola que aparece inacessível e sem

¹² Lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da criança. No artigo 2º, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

¹³ LEI nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso, dá outras providências e estabelece, no Art. 1º, que é instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

sentido ao aluno. (FERREIRA, 2008, p. 10)

Essa ruptura que foi construída na relação do discente com a escola, provavelmente, é provocada pelas questões sociais, políticas e culturais que a escola, de certa maneira, ao não identificar e dialogar com esse quadro, termina por reforçar esses laços de rompimento e agrava mais a exclusão social a que muitos discentes da EJA estão submetidos. De maneira geral, a escola estimula, de forma involuntária, esse distanciamento do discente em relação à educação porque não compreende o sujeito que ela está educando.

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não-aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico). (SANTOS, 2003, p.74. In: FERREIRA, 2008, p. 10)

Em foco a evasão, a repetência, os longos anos fora da escola que se tornou para o aluno inviável, impraticável e inacessível. Trata-se de se pensar os descaminhos desse discente como uma produção e resultado da maioria das escolas em que estava inserido.

Se a experiência escolar do discente da EJA foi traumática, de repulsa recíproca, por que o retorno à escola? Quais expectativas pode ter o discente da EJA em procurar, mais uma vez, o seu retorno à instituição escolar? Repetir o que não deu certo anteriormente? O discente é uma outra pessoa que entende a escola de uma outra forma e precisa da instituição? E a escola muda a sua forma, tratamento, relacionamento, currículos e abordagens, avaliações para ir de encontro aos discentes da EJA? São problematizações reais que se fazem presentes aos atores discentes e docentes, na modalidade EJA.

A minha experiência de atuação na EJA me leva a optar por uma posição intermediária, que acredito que seja predominante na maioria das escolas. A primeira é a de que os discentes precisam da escola.

A maioria dos alunos da EJA têm a necessidade de voltar à escola por se sentirem alheios ao mundo letrado; procuram melhores condições de vida; almejam um melhor cargo no trabalho. Muitos buscam a leitura com objetivo de serem mais participativos, críticos e até por motivos religiosos, como por exemplo, o sonho de aprender a ler para conseguir interpretar a Bíblia. Grande parte dos alunos buscam uma realização pessoal, principalmente os mais idosos, que ainda são

discriminados por estarem estudando nessa fase da vida. (DIAS-PEREHUSKEI BARROS, 2012, p. 40-41)

Possivelmente, há que se compreender que situações como a descrita acima são passíveis de serem encontradas na maioria dos discentes de EJA. A importância da escola como instrumento de operacionalizar a leitura, a escrita, o conhecimento que a escola transmite pelos recursos didáticos disponíveis são todas situações que podem ser motivadores do retorno do discente à escola. Embora enfrente todas as dificuldades para isso, pois o EJA, em sua grande maioria, é a modalidade de ensino que é ofertada no noturno, e muitos desses discentes enfrentam exaustivas jornadas de trabalho ao longo do dia.

A minha experiência de atuação na EJA (19 anos de trabalho docente na modalidade) não nega a importância do que a escola tem a oferecer ao discente. Pelo contrário, há sempre presente, nas aulas, a percepção do conhecimento que a escola pode oferecer ao discente. Inquestionável essa realidade. No entanto, percebo também, nos discentes, o indispensável reconhecimento por parte da escola de que ele é um outro aluno, melhor qualitativamente em todos os sentidos. Isso é mais fácil de se notar no jovem de 15, 16 anos de idade. Ele quer mostrar que assumiu outro patamar na vida. Os adultos, independentemente da idade, já querem mostrar que não fracassaram em sua atividade profissional e nem na vida pessoal. O que eles conseguiram pelo seu trabalho – pode ser uma casa, um carro, qualquer conquista – eles desejam mostrar à escola que fizeram uma trajetória que precisa e deve ser valorizada. De forma subliminar, transmitem uma mensagem de que a escola pode ser questionada em seu poder disciplinar e avaliativo. Registro tal situação, a partir da experiência do trabalho em EJA e dos relatos dos discentes – de maneira informal – a que tenho acesso.

Essas são apenas duas situações descritas nas quais tenho a oportunidade de conhecer, interagir e compartilhar. Outras tantas e não imaginadas podem e devem ocorrer em diferentes locais e espaço das infinitudes de cursos de EJA que se encontram pelo país afora.

Para o perfil do discente da EJA, procurei traçar os marcos jurídicos, por faixa etária, de quem são o jovem e o adulto e onde se encontra o idoso. Além da construção de um possível modelo de discente de EJA, procurei destacar a sua origem social, as suas relações com a escola e também da escola para com esse

discente.

Essa caracterização jurídica, social e escolar do discente da EJA é essencial para uma melhor compreensão da modalidade em questão. Procurar entender a modalidade da EJA não se limita tão somente a reconhecer o que estabelece a LDB 93994/96 ou a normatização presente no Parecer 11/2000-DCN/CEB sobre a EJA. É preciso identificar e ter a percepção de sobre quem se está tentando falar. Que sujeitos históricos, sociais, culturais são esses? O discente de EJA não é uma invenção, uma criação, hipóteses; são sujeitos reais que estão presentes nas escolas e fazem parte de parcelas significativas de alunos que pertencem à Educação brasileira, legalmente circunscritos na Educação Básica.

2.4

O docente da EJA

O parecer 11/2000 das DCNs/EJA orienta que, por se tratar de uma modalidade de educação muito específica, haverá de se ter, na atuação da EJA, docentes que tenham uma formação adequada ao público da modalidade.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

Trata-se de uma prerrogativa importante e indispensável à formação continuada para os docentes que atuam na modalidade EJA. Normalmente muitos sistemas de ensino e muitas unidades escolares não tratam dessa questão como prioridade. Isso tem efeito na prática educativa do docente e do discente, o que pode provocar a repetência e a evasão – duas situações que, segundo o Parecer 11/2000 das DCNS da/EJA, devem ser evitadas.

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta

adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. (BRASIL, 2000, p. 58)

A possibilidade de uma educação voltada para atender os discentes está prevista na LDB 9394/96 e com ênfase destacada no parecer 11/2000. Só faz sentido a concepção da especificidade da modalidade da EJA, se os docentes perceberem e implementarem iniciativas de formação e pedagógicas nesse sentido.

O acesso do discente à escola torna-se nulo e sem nenhum tipo de retorno social e nem individual, pois, ao não tratar a especialidade desse discente, a escola e o docente fazem a repetição do que o aluno da EJA já vivenciou e experimentou em outros momentos de seu trajeto escolar.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares, com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte”. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 2009, p. 91)

Há que se considerar que o discente que se encontra na EJA deve ter motivos reais e motivados para tal situação. Mais ainda, a formação docente para a atuação na EJA deve estar também direcionada e presente no cotidiano das salas de aula para dialogar com o perfil do discente.

3

O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

3.1

O Ensino de História e a LDB/9394/96

Considero uma questão central, na docência como professor de História na EJA, ter a percepção da realidade em que atuo, do que posso fazer e qual finalidade pretendo com os conteúdos da disciplina e, principalmente, a quem se destinam todas as iniciativas que são programadas para o fazer docente. O que norteia o ensino e aprendizagem de História na EJA é também estar em acordo com a especialidade da modalidade, do discente e, na prática, atuar, sobretudo, pelo diálogo. Atender a LDB/9394/96 é também uma prerrogativa fundamental.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996a s/p)

O que a LDB/9394/96 coloca como finalidade para a Educação Básica é uma condição para todas as disciplinas. No entanto, a disciplina de História assume uma posição de promover questões e problematizações acerca do que se entende por uma formação voltada para a cidadania.

No centro dessa discussão e nos desafios que se colocam para o docente de História na educação e jovens e adultos trabalhadores e na relação entre educador e educando, está a questão de reconhecer a educação como possibilidade ou impossibilidade de *conscientização dos indivíduos*. Esse é um debate intrincado e requer prudência analítica, para que não se caia numa visão reducionista dessa deliciada e complexa relação, que, antes de tudo, é uma relação política e, portanto, deve ser encarada prioritariamente nessa dimensão. (NICODEMOS, 2013, p. 5)

Não se pensa a sala de aula da modalidade da EJA como palco de manifestações de cunho político e partidário. O que Nicodemos (2013) aponta em sua argumentação é a posição que o professor de História, em sua opção de docência de forma legítima, exerce em sua prática.

3.2

Pesquisa sobre Ensino de História na EJA.

Em minha docência como professor da disciplina de História na EJA, muitas vezes ocorre o questionamento por parte de alunos sobre determinados conteúdos que são desenvolvidos nas aulas da disciplina. As pesquisas sobre o ensino de História na EJA são contribuições importantes para se pensar e repensar o ensino da disciplina.

A análise dos instrumentos respondidos pelos professores de História evidenciou que 63% seguem um programa de História do Brasil e do mundo em tempo linear, enquanto 37% trabalham conteúdos de Brasil e do mundo, procurando estimular o aluno a compreender os problemas contemporâneos, para um posicionamento diante da realidade. (BRASIL. PCEJA, 2002, p. 125).

A verificação dos dados oficiais permite vislumbrar que predomina, em várias realidades da modalidade EJA, um modelo de currículo da disciplina de História, que não leva em consideração as especificidades da modalidade.

A apreciação desses dados serve de ponto de partida para algumas reflexões, a saber: ainda hoje persiste, na prática de professores de História, uma concepção que desconsidera as especificidades dos alunos trabalhadores? Essa prática docente para é desprovida de significado e compromisso com a realidade deste e cultiva uma simplificação aligeirada dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental voltado para crianças e adolescentes? E que perspectiva curricular poderia contribuir para o rompimento desse quadro? (NICODEMOS, 2013, p. 9)

Algumas pesquisas sobre o ensino de História indicam as iniciativas muitas vezes isoladas dos professores em sua prática, buscando com isso fazer com os alunos possam ter mais interação com as aulas e com os conteúdos da disciplina.

As pesquisas, na sua grande maioria, são frutos de experiências ditas “alternativas” em sala de aula. Relatam experiências de ensino com fontes primárias, com músicas, com teatro, com filmes/vídeos, com estudos do meio, com fichas de leitura, com produção de textos, com/sem livros didáticos, entre outras. Raramente essas experiências têm uma ligação sistemática efetiva com equipes de universidades (sejam ou não Prática de Ensino). São, no mais das vezes, experiências individuais de professores cansados da desmotivação dos alunos com as aulas de História. Não extrapolam os muros da escola; são circunscritas, não raramente, àquela disciplina, naquela sala de aula. (COSTA E OLIVEIRA, 2007, p. 154)

As pesquisas sobre o ensino de História realizado com professores apontam que, muitas vezes, o que se procura implementar nas aulas das disciplinas são iniciativas particulares e organizadas de forma diferenciadas com turmas da mesma série.

Quando perguntados sobre que critérios e meios utilizam para selecionar os conteúdos que compõem o currículo de História do ensino médio da EJA, o Professor A responde: “a gente decidiu em grupo, no meu caso, com os colegas de História, tirar alguns assuntos pela dificuldade de aprendizagem, porque não é escola regular(...), então a gente teve que diminuir a quantidade de assuntos.” (FURTADO, 2010, p. 43-69)

Apreende-se, dessa constatação acima, a ausência, em grande maioria, de uma formação específica para a modalidade de EJA, quando se tem o reconhecimento, por meio legal e diretrizes, de que a modalidade deve ser concebida, organizada e desenvolvida em seu processo de ensino e aprendizagem a partir de suas particularidades, conforme previstas em documentos oficiais.

O Projeto NEJA

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro implementou o Projeto NEJA¹⁴, a partir do primeiro semestre de 2013. Além de reorganizar a grade curricular, houve a preocupação do projeto da NEJA de estabelecer uma carga horária de quatro aulas de cinquenta minutos. Houve adoção de material didático para atividades presenciais e *online*. A concepção curricular e a produção de material didático específico para NEJA foi concebida pela Fundação Cecierj. O professor, bolsista, para trabalhar na NEJA, teve a obrigatoriedade de participar da formação continuada com duração de três semestres.

Como professor da disciplina de História na NEJA, participei da formação continuada de fevereiro de 2013 até julho de 2014. Havia um encontro presencial mensal, e as demais atividades de formação eram realizadas via Plataforma Moodle do Cecierj. Esta formação se deu de maneira concomitante à aplicação e efetivação do projeto na rede, as salas de aula tornam-se laboratório de análise das demandas cotidianas, auxiliando a adequação do docente em sua prática educativa.

Houve a elaboração de Manual de Orientação para os professores que atuam na NEJA, documento oficial importante, pois destaca as orientações sobre a metodologia docente na NEJA. Observamos que

A proposta metodológica procura valorizar a experiência de cada aluno, que é visto como sujeito construtor de conhecimento, e a própria experiência de vida adquirida na educação extraescolar é o ponto de partida e referencial permanente para outras aprendizagens. Essa nova metodologia representa uma promessa de confirmar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Dessa forma, essa nova proposta poderá atingir seu objetivo maior: construir uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana. (SEEDUC/CECERJ/RJ, 2013, p.4)

¹⁴ A EJA, nas escolas da SEEDUC/RJ, é um curso que tem duração de dois anos, possuindo, no total, quatro módulos, com duração de seis meses cada módulo. Módulo I: Ciências Humanas (volumes I e II), Língua Portuguesa e Literatura, Matemática; Módulo II: Ciências da Natureza Volumes I e II, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática; Módulo III: Ciências Humanas Volumes I e II, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Educação Física; Módulo IV: Arte, Ciências da Natureza Volume I e II, Matemática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura.

Essa advertência à metodologia do docente para a NEJA é fundamental no sentido de garantir a especificidade do público da Educação de Jovens e Adultos. É imperioso que se tenha, na prática docente, a atenção e a realidade da sala de aula e de quem a compõe.

Paulo Freire contribui:

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do "saber de experiência feito" para superá-la não é ficar nele. (FREIRE, 1992, p.37)

Nota-se a preocupação, em documento oficial e também em Paulo Freire, com os saberes e conhecimentos dos educandos. Sua definição não é de limitar-se aos conhecimentos discentes, é de dialogar com a sua realidade social, política e cultural. O que o projeto indica, em seu manual de orientação aos professores, é o básico de uma metodologia que deve ter como objetivos atender as funções da EJA apresentadas no Parecer 11/2000 das DCNs/CEBB, ou seja, a função reparadora, equalizadora e qualificadora.

O educador de adultos tem a autoridade funcional de um conselheiro e não um poder autoritário como dono da verdade, fonte de conflitos. No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, construindo e re-construindo seus significados, podendo por isso mesmo reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido às situações existenciais concretas e realizar a "leitura do mundo" com condições de compreendê-lo. (PICONEZ, 2003, p.3)

A partir do que já foi apresentado das diversas contribuições e reflexões presentes ao longo do texto, com documentos oficiais e teóricos sobre a EJA e o ensino e aprendizagem da disciplina de História, apresento, como auxílio ao ensino e aprendizagem da disciplina de História na NEJA, material didático complementar para o Módulo III da NEJA. O volume 2 do Módulo III tem quatro unidades de História que, por sua vez, são divididas em Seções: Unidade 5: Cultura e Contracultura nos anos 60; Unidade 6: Golpes e ditaduras na América Latina; Unidade 3: "Afasta de mim esse cale-se: a redemocratização brasileira."

A proposta de material didático complementar está relacionada à Unidade 3 da Seção 1, que trata do período da "Redemocratização do Brasil". O material

didático complementar aborda algumas situações desse período, como: O Fim do AI-5, importante iniciativa em sua repercussão em termos da liberdade de manifestação jurídica. Nos anos de 1983 e 1984, destaca-se a Campanha “Diretas Já”, importante movimento político e social. E, por fim, os artigos da Constituição de 1988 relacionados aos direitos civis, sociais e políticos, que Marshall¹⁵ chamou de cidadania.

4.1

Material didático complementar: Apostila

A NEJA tem caderno didático impresso elaborado pela CECIERJ. No entanto, como forma de atender aos conteúdos e às problematizações possibilitados pelo Módulo III, Seção 1, "Redemocratização do Brasil", considerei que precisava, em algumas situações de entendimento dos conteúdos, que houvesse material didático que complementasse e ampliasse as informações e reflexões surgidas durante as aulas da disciplina de História. Destaco que tal situação atende também a preceitos do Parecer 11/2000 das DCNs que tratam da adequação de material didático para a modalidade EJA.

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 58)

A elaboração de um currículo de História, o recorte temporal ou até mesmo a seleção de fatos são opções do professor que, a partir de sua relação com

¹⁵Marshall.T.H., em sua clássica obra *Cidadania, Classe Social e Status*. A apresentação e a problematização de Marshall partem de três situações específicas que formam o conceito de cidadania: o aspecto civil, político e social. O direito civil está relacionado ao exercício da liberdade individual e suas variantes, como a liberdade de ir e vir, de imprensa, pensamento e fé, bem como o direito à propriedade, de concluir contratos válidos e à justiça. O direito político, por outro lado, remete à possibilidade de participar no exercício do poder político, como sujeito eleito, portanto, membro do estado e como eleitor. O direito social é tudo que se refere ao bem-estar social: justa remuneração, ao trabalho, à aposentadoria pública, à saúde e à educação.

os alunos e problematizações, escolhe o que, no seu entender e da realidade que está envolvida, considera mais adequado ao momento de ensino aprendizagem da disciplina de História.

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (SILVA-FONSECA, 2010, p. 16-17)

Há o entendimento básico de que o material didático é tudo aquilo que ajuda na aprendizagem. Para além dessa questão, o material didático tem objetivos pedagógicos e ideológicos. Ele é um reflexo de ideais, visões de educação, do mundo, da política e da história de quem o concebeu.

O material didático pode ser texto, apostila, jogo, documentário, filmes, seleção de periódicos diários ou semanais, revistas de história, enfim diversidade de recursos que podem ser colocados como sendo da categoria de material didático. Qualquer tipo de material didático pode conter relações com todos esses recursos disponíveis. No caso, para o módulo III da NEJA, foi feita a opção pela fabricação de material didático no modelo apostila impressa.

O uso da apostila como material didático complementar é uma realidade em muitas situações, na educação. Tem as suas potencialidades, pois a apostila permite a sua reformulação sempre que necessário, permite a complementação a partir dos levantamentos e discussões de conteúdos em sala de aula, além de ser muito viável a sua reprodução. Acrescenta-se também que muitos alunos têm um maior contato com esse material didático. Às vezes, ocorre uma relativa desconfiança sobre a apostila: se ela vai dar conta de todos os conteúdos, de todos os saberes necessários para os alunos. Dissipar essa dúvida é muito simples e tranquilo: qual material didático é capaz de fazer tal proeza? Não deve haver essa preocupação, até porque, nesse caso, a apostila se constitui em material didático complementar ao caderno que os alunos da NEJA possuem.

O material didático deve ter como prerrogativas o que se pretende com o ensino e aprendizagem da disciplina de História. Que finalidades se pretende com a História?

Silva e Fonseca (2010) apresentam uma posição muito interessante sobre essa questão.

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, e bem mais complexa do que muitos supõem. (SILVA-FONSECA, 2010, p. 24)

A afirmação acima só reforça o sentido e a preocupação da elaboração da apostila como possibilidade de, em sala de aula, levar a problematizações e reflexões sobre o conteúdo abordado, para que possa contribuir para o papel formativo destacado para a disciplina.

Na elaboração de material didático para a disciplina de História, o profissional deve estar muito atento aos conteúdos históricos, aos procedimentos:

- 1) de que há clareza, por parte do professor, sobre não haver uma verdade absoluta a respeito dos eventos e fatos históricos, mas versões possíveis, não necessariamente excludentes entre si. Embora esse primeiro pressuposto pareça óbvio, é comum haver dificuldade em enunciar e trabalhar essa concepção de História, permeando os conteúdos em sala de aula;
- 2) de que documentos são registros parciais, limitados, de olhares possíveis a respeito de práticas e eventos históricos;
- 3) de que as fontes possíveis para a História abrangem, além de registros oficiais, objetos, registros orais, produções escritas não formais, iconografia, enfim, quaisquer vestígios a respeito do fato ou tema a ser problematizado e explicado/compreendido historicamente;
- 4) de que o ensino de História deve efetivamente superar radicalismos, desde o conteúdo pelo conteúdo, às habilidades e competências, ou ainda à militância. A compreensão aqui é de que desenvolver habilidades e competências é fundamental, mas que somente isso, sem conhecimento do conteúdo específico, é um aprendizado limitado; e a formação crítica não pode ser equivocadamente confundida com militância ou fundamentalismo, quando não se ensina a pensar, mas o que pensar;
- 5) de que a problematização e compreensão da História pode ser mais interessante ao estudante, se mais próxima dele. Essa proposição pode ser um ponto de partida profícuo para o ensino de História, por várias razões, entre as quais: explora-se a historicidade e o contexto mais próximos do tema, com relações que vão muito além do local, mas que também o consideram, e o aluno pode compreender-se como agente histórico, que constrói, modifica ou mantém práticas e compreensões do mundo;
- 6) de que o processo de construção do conhecimento histórico deve ser gradativamente construído no ensino fundamental e médio como um todo, e que é viável inclusive como forma de superação do dilema quantidade (de conteúdo)

versus qualidade de aprofundamento, problematização e construção desse aprendizado. (GONÇALVES, 2011, p. 941)

A produção da apostila está centrada em bibliografia sobre os eventos e fatos históricos e conceitos selecionados para o material didático. A seleção bibliográfica atende, por sua vez, também à compreensão do autor sobre a história, a educação e relação pedagógica estabelecida em sala de aula.

4.2

Metodologia de ensino-aprendizagem:

A modalidade EJA é reconhecida por sua especificidade, tal reconhecimento está presente tanto por estudiosos da EJA como pelos próprios documentos oficiais. Em todos eles há sempre a convergência de se valorizar o conhecimento que o discente da modalidade possui, que deve ter adquirido em outros espaços que não somente no da escola. O próprio Manual de Orientações da NEJA para o professor enfatiza essa questão, como já foi explicitado anteriormente. A apostila que se propõe não pode ser percebida como mais um material a que o aluno da NEJA tem acesso e mais conteúdo para ser avaliado. Não é só esse o objetivo. A principal meta da metodologia é a ação dialógica, a possibilidade de condução por parte do docente, mas sem a imposição.

Assim, considero que a possibilidade da ação dialógica está no cerne da relação educador/educando, corroborando um aspecto central do referencial freireano o qual compreende que “ter consciência é estar no mundo”. Essa condição se complementa, ainda, na do inacabamento ou inconclusão da condição humana. Segundo Freire (2005), ao se perceber inacabado, o homem se lança no mundo através de sua consciência individual, e essa capacidade *não* está necessariamente vinculada ao conhecimento formal ou ao domínio do código escrito, ou, ainda, pronta e acabada a partir da ação de *conversão* de terceiros. Nos termos da educação popular de base freireana, os educandos são chamados a assumirem o papel de sujeitos cognoscentes – aspecto inerente à condição humana – e, numa ação dialógica e ativa, construir o conhecimento e se apropriarem de instrumentos e ferramentas para a leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 2005). A capacidade humana de captar a realidade e de torná-la objeto de conhecimento é feita pela consciência, que media essa ação. Caberia, então, à educação escolar de base freireana, a construção do conhecimento, possibilitando ao educando conhecer melhor o que já sabe e de conhecer aquilo que ainda não teve a oportunidade de saber. (NICODEMOS, 2013, p. 7-8)

Que o discente da modalidade possa se perceber como protagonista de um processo de ensino e aprendizagem como também ator de suas próprias decisões como um sujeito social preocupado e interventor das questões sociais, políticas, culturais, religiosas, de trabalho, educacionais e ambientais.

5

Conclusão

A Educação de Jovens e Adultos enfrentou, e continua a enfrentar, sérios desafios para o seu melhor desenvolvimento no sentido de poder atender às prerrogativas estabelecidas na LDB 9394/96, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais consagradas no Parecer 11/2000. Nesse sentido, a LDB 9394/96 e o Parecer 11/200 da DCN atendem e dialogam com a realidade da Educação de Jovens e Adultos, quando manifestam o entendimento de suas especificidades do docente e do discente. Os desafios que impõem essa modalidade são essenciais a todos que estão envolvidos e participantes desse processo, para que possam, de alguma forma, problematizarem, refletirem, avaliarem e proporem ações de diversas origens, a fim de que a EJA possa, de fato, cumprir o objetivo pelo qual surgiu: atender parcelas da população que não tiveram acesso à escola, ou, caso tenham, resolver os conflitos e outras situações de diversas naturezas, como vimos ao longo do texto, que impossibilitaram a sua permanência na instituição escola.

Dados oficiais (2013) apresentados pelo IBGE¹⁶ apontam que 41,0% não haviam completado o Ensino Fundamental e 40,3% não haviam completado o Ensino Médio. Esses percentuais representam cerca de 60 milhões de brasileiros que não concluíram a Educação Básica. A distorção social e de participação política é extremamente prejudicada em sua qualidade de intervenção social e política de forma autônoma e independente.

Os atores envolvidos na Educação brasileira podem pensar a educação básica, a superior, a pós-superior e devem fazer isso; mas não dá para se pensar de forma completa sobre a educação brasileira sem levar em consideração a Educação de Jovens e Adultos. Não é a defesa de uma causa, mas a preocupação

¹⁶ Regionalmente, verificou-se um quadro diferenciado. Nas Regiões Norte e Nordeste, o percentual de pessoas, nos níveis de instrução mais baixos, era superior ao observado nas demais Grandes Regiões (45,1% e 50,8%, respectivamente, não tinham concluído o ensino fundamental), enquanto que, nas Regiões Sudeste (46,5%) e Centro-Oeste (42,3%), o percentual dos que tinham concluído pelo menos o ensino médio era superior ao verificado nas demais. A análise permitiu mostrar ainda que 10,7% da população em idade de trabalhar havia concluído o nível superior. Salienta-se que, na Região Sudeste, este percentual era de 13,3%, praticamente o dobro do observado na Região Nordeste (6,5%).

de um professor que tem mais de 26 anos de educação pública e, na EJA, trabalha há 19 anos. Então reafirmo: independente da opinião que cada ator, em qualquer nível e modalidade, tenha sobre a educação no Brasil, desconsiderar a EJA é não pensar e não propor uma educação em sua completitude.

Então iniciativas como o Projeto NEJA são bem vindas, pois demonstram estar atento às particularidades desse grande segmento social. O material didático que foi produzido, “Redemocratização do Brasil”, visa a complementar e subsidiar, de forma problematizadora, questões que estão no cotidiano do educando.

Enfim é contribuir para que possa o “anônimo” ter perspectivas e possibilidades de ser um sujeito da história, de forma crítica, e tendo a sua própria leitura de mundo. Trata-se de uma pequena contribuição, mas é uma contribuição que pode vir a se multiplicar. Sou relativamente otimista!

Referências bibliográficas

ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Coleção Educação para Todos. Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília, 2006.

BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_1_1_2000.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

BRASIL, LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL, LEI nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL, LEI nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Estatuto Do Idoso.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 02 jan.2017.

BRASIL, LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução,** 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – **APROVEITANDO O PODER E O POTENCIAL DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA UM FUTURO VIÁVEL. Marco de Ação de Belém,** Brasília, abril, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA NO BRASIL: NO ANIVERSÁRIO DE 50 ANOS DE UMA ÁREA DE PESQUISA,**

NOTÍCIAS DO QUE VIRÁ. SAECULUM – REVISTA DE HISTÓRIA; João Pessoa, jan/jun. de 2007. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/1137_8/6492>. Acesso em: 16 dez. 2016.

Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação. **Ciências Humanas II e suas TECNOLOGIAS.** Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo03/Miolo_Ciencias_Humanas_Mod03_Vol02_Nova_eja_Aluno.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação. **Manual de Orientações Nova Eja.** Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

FERREIRA, Daisy, **A educação de jovens e adultos** - Secretaria de Estado da Educação Paraná (Coleções FTD-EJA). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, 1992. Paz e Terra.

FURTADO, Claudia Mendes de Abreu. **O CURRÍCULO DE HISTÓRIADO ENSINO MÉDIO MODELADO PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/163_242.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

GONÇALVES, Gaiofatto Nadia. **Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, nº 34, p. 933-949, set./dez. de 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5672>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

IBGE. **População em idade de trabalhar (14 anos ou mais de idade).** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/primeiros_resultados/analise02.shtm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

LOVISOLO, Hugo. **A Educação de Adultos entre dois modelos.** Cad. Pesq., São Paulo (67): 23-40, novembro de 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/748.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

MARSHALL. T. H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Zahar Editora. Rio de Janeiro, 1967.

NICODEMOS, Alessandra. **Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador.**

In **XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Conhecimento histórico e diálogo nacional**. Natal – RN, 22 a 26 julho de 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371350734_ARQUIVO AN_PUH2013-ALESSANDRANICODEMOSOLIVEIRASILVA-TC1-ALTERADO_1_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371350734_ARQUIVO_AN_PUH2013-ALESSANDRANICODEMOSOLIVEIRASILVA-TC1-ALTERADO_1_.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

PEREHOUSKEI, Nestor A; DIAS, Letícia P; BARROS, Rafaela De Angelis. **EDUCAÇÃO E ESCOLA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 5, n. 2, p.133-151, 2013. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/17687/12149>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A Aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais**. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3050433/A_aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais](http://www.academia.edu/3050433/A_aprendizagem_do_jovem_e_adulto_e_seus_desafios_fundamentais)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

SERGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, p. 108- 130, ago.de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 dez. 2016.

SILVA, Francisco Candindé da; SAMPAIO, Mariza Narcizo. **Cinquentenário das "40 horas de Angicos": memória presente na educação de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, vol.20, nº63, p.925-947. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206307>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v.30, nº60, p.13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Apêndice A - Manual do Professor



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



MANUAL DO PROFESSOR

A aula de História, como texto, é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é, sobretudo, o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina e porque o professor de História disto tem consciência. Assim é que se torna possível a aula como texto. Se a decompouho, lá, encontro as narrativas orais ou escritas, os textos dos manuais didáticos que seleciono para leitura, os programas e os planos de curso, os manuais didáticos e os livros paradidáticos, bem como os currículos propostos pelas secretarias de ensino. Os pesos e os valores relativos de cada um destes componentes talvez possam ser avaliados, uma vez dispostos em um *continuum* que representa a própria Aula, como produto de uma tradução.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. 2007.

APRESENTAÇÃO

Caro amigo professor de História,

Atuo na Educação de Jovens e Adultos há 19 anos na EJA, no C.E.Dr. João Bazet, Nova Friburgo/RJ. A EJA é oferecida no terceiro turno e o colégio está localizado no centro da cidade, por isso atende discentes de todos os distritos da área urbana e rural da cidade. Tal modalidade de ensino me possibilitou um grande aprendizado como professor da disciplina de História e como educador.

Como educador, no sentido mais amplo, a experiência docente, em sala de aula, é muito desafiadora. A prática docente, comprometida com a realidade que se busca compreender e transformar, deve atuar no sentido de valorizar a autoestima desses sujeitos sociais.

As experiências por vezes são muito boas e de sucesso; outras não tão bem sucedidas; ambas, entretanto, compõem um quadro estimulante, instigante e de extrema sensibilidade, que, dado à compreensão, possibilita a importante formação acadêmica, social e política do discente da Educação de Jovens e Adultos.

Como professor da disciplina, durante todo esse processo de trabalho com a EJA, sempre me inquietei com o currículo, a avaliação, a metodologia e os objetivos que se pretendiam com a disciplina de História. Muitas vezes, o que havia em termos de orientações gerais para a execução do trabalho docente eram adequações dos currículos, das avaliações e dos objetivos do Ensino Regular para que pudessem ser aplicados na EJA. Quer dizer, não havia, dentro da realidade em que atuo, uma proposta discutida e adequada para a modalidade.

Observa-se um grande hiato entre o que a escola planejava e a realidade dos discentes. Tal situação, na maioria das vezes, implicava em trabalho docente de História muito afastado da vivência e da realidade dos discentes. Dessa forma, reforçava um ensino de História muito influenciado por uma dinâmica que não contemplava as demandas que se fazem presentes para os docentes da EJA.

Sabemos que a Educação nos impõe tarefas difíceis e complexas. É desafiador pensar o novo! Mas o educador precisa pensar a sua prática educativa no sentido de oferecer alternativas a uma realidade que, à primeira vista, apresenta-se intocável. Então, pensar a prática educativa pressupõe o diálogo e o entendimento da realidade de que somos parte importante na construção social e educativa.

Atender esse segmento social é pensar uma prática educativa que possa dialogar com esse educando que busca a instituição escola, não apenas como espaço de aprendizagem dos conteúdos, mas também como espaço onde podem trocar os saberes constituídos em sua experiência social, cultural e política. A escola é o espaço em que esses saberes e vivências ganham oportunidades para o confronto com os saberes e vivência da escola, o que leva à modificação, à superação das diferenças e ao entendimento de que o múltiplo e a convivência dialógica devem ser a tônica entre os sujeitos sociais.

MATERIAL DIDÁTICO:

A iniciativa de produzir um material didático de História tem relação com a especificidade apresentada pela EJA. Procura-se atender uma demanda de educandos que, em sua grande maioria, já possuem autonomia de vida, são trabalhadores e exercem o direito político de votar e, portanto, têm, no espaço educacional da EJA, a oportunidade de encontrar a formação institucional que a escola oferece.

Diante do exposto, fica claro que entender a realidade da EJA é perceber que os educandos da modalidade são sujeitos sociais que estão no espaço institucional da escola para terem reconhecido, ampliado e valorizado o seu referencial histórico social, cultural, político e também do trabalho. Como já foi comentado, a escola apresenta dificuldade para promover essa interação. No entanto, há a visão de que os educandos da modalidade apresentam características diferenciadas. Desse modo, faz-se necessária a aproximação entre os educandos e educadores.

A SEEDUC/RJ implantou, desde 2013, o Projeto NEJA com uma proposta

de formação específica do docente de cada disciplina, material para o professor e para o aluno. A NEJA foi direcionada para o Ensino Médio; é um curso que tem duração de dois anos, totalizando quatro módulos, com duração de seis meses cada módulo. **Módulo I:** Ciências Humanas Volumes I e II, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática; **Módulo II:** Ciências da Natureza Volumes I e II, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática; **Módulo III:** Ciências Humanas Volumes I e II, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Educação Física; **Módulo IV:** Arte, Ciências da Natureza Volumes I e II, Matemática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura.

Apresento como proposta a elaboração de uma apostila como material didático complementar: a “Seção 1, Redemocratização do Brasil”, da Unidade 3, “Afasta de mim esse cale-se”, Módulo 3, NEJA, disciplina de História. Para a elaboração da apostila, houve a seleção para a discussão dos acontecimentos: a) O fim do AI-5; b) A Campanha das Diretas Já; c) A Constituição de 1998.

O material didático, em formato de apostila, tem o indicativo “Para saber mais” que introduz o conteúdo, que é apresentado de forma objetiva. Todos os conteúdos têm a atividade de exercícios. Acrescenta-se que as imagens que constam na apostila, embora relacionadas ao conteúdo, são ilustrativas. O professor pode utilizá-las como deve estar acostumado a fazer em seu trabalho pedagógico.

Importa destacar, no Manual de Orientação aos professores que atuam na NEJA, a valorização, a experiência e o conhecimento que o aluno da modalidade oferta à escola e o que o projeto aponta em seus objetivos: a construção de uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana.

Por fim orienta-se que os conteúdos e conceitos a serem problematizados com os alunos sejam mediados pela intervenção dialogada do professor. Sabemos que dirigir uma aula, um debate, um encontro em sala de aula não é impor o que o professor pensa e em quem acredita; muito pelo contrário, na EJA, é oportunizar a todos, discente e docente, a possibilidade de vez e voz.

Bom trabalho!

MATERIAL DIDÁTICO: “A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL”

Objetivo geral: Compreender a cidadania como participação social e política, com o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Conteúdo: AI-5

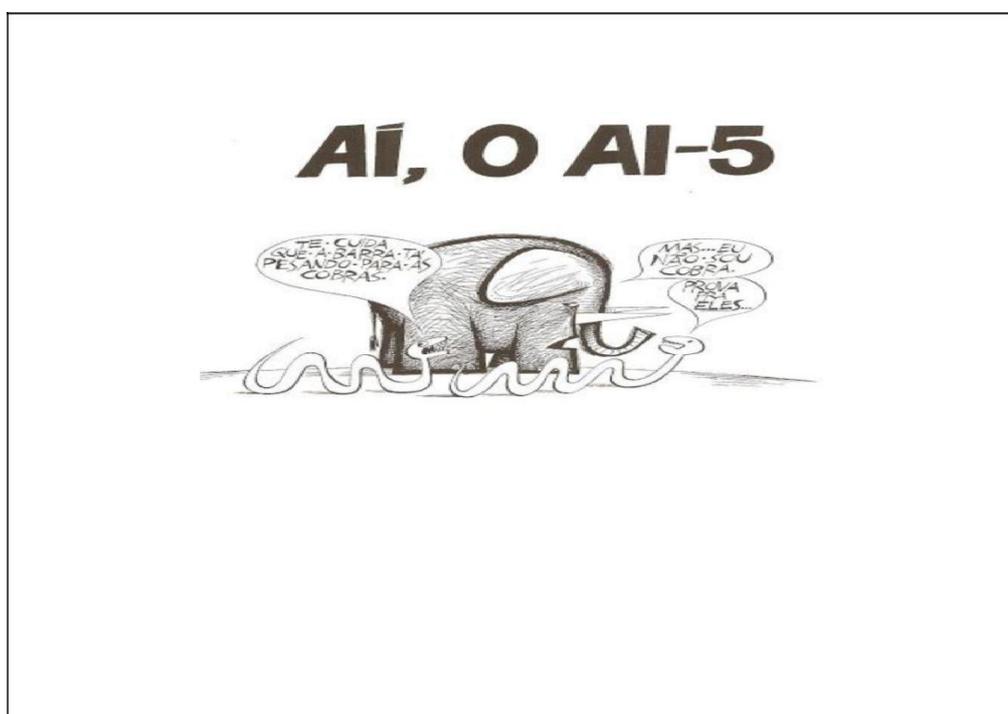
Objetivo específico: Analisar o fim do AI-5 como um processo de liberalização política da ditadura civil-militar.

Procedimento:

- Aula dialogada
- O que o Brasil perdeu com o AI-5?
- Leitura e discussão do texto “ O que o Brasil perdeu com o AI-5” de Wilma Ary.

Atividades

Tempo: 2 aulas



(Fonte: http://3.bp.blogspot.com/_11k4tvRFGIY/SqpgZYtkZI/AAAAAAAAA40/1IYB-Mq0hg/s400/charge5.jpg. Acesso em: 03 jan. 2017.)

Para saber mais: Ato Institucional-5

Ato Institucional: Medida, com força de lei, imposta por um governo sem que a população, o poder Legislativo ou Judiciário tenham sido consultados.

No período de 1964-1968, foram editados pelos governos militares cinco atos institucionais. O Ato Institucional -5, editado pelo Presidente Costa e Silva, após ouvir o Conselho de Segurança Nacional, é considerado o mais repressivo e opressivo pelos poderes que conferia ao Presidente da República.

As justificativas apresentadas para o AI-5 foram as seguintes: A Revolução de 31 de março de 1964 visou a dar ao país um regime que atendesse às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo e no combate à corrupção.

Pelo AI-5, o Presidente da República passava a ter o poder de:

- **Decretar o recesso parlamentar do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras Municipais.**
- **Cassar políticos eleitos pelo povo.**
- **Suspender direitos políticos.**
- **Proibição de manifestação sobre assunto de natureza política. Liberdade vigiada.**
- **Decretar Estado de Sítio.**
- **Suspender o direito de *Habeas Corpus*.**
- **Suspensão do direito de votar e ser votado nas eleições sindicais.**
- **Intervenção nos estados e municípios.**

A decretação do AI-5, em 13 de dezembro de 1968, representou o fechamento do regime político e o início do que ficou conhecido como “anos de chumbo”, com intensa repressão aos movimentos estudantis, sindicais, à resistência urbana e rural. O programa político do regime, entre o uso da força e do argumento, tendeu pela primeira opção: a força, que simboliza a negação de direitos e de diálogos.

Atividade: Leia o texto sobre o AI-5 e responda, em seu caderno, às questões propostas.

O QUE O PAÍS PERDEU COM O ATO-5

Wilma Ary

São dez anos de Ato Institucional nº 5. Dez anos que muito se falou do assunto. Dez anos que uma geração foi atingida diretamente e outras tantas indiretamente. Dez anos que a cultura adormeceu. Dez anos que as pessoas sofreram existencialmente, de medo, de solidão, de autocensura e outras, ainda, morreram. Dez anos que muitas vidas podem ser contadas, não romance ou ficção, mas realidade. O que se perdeu com o AI-5? Não só o país, mas a cultura, as artes, a história e todos os seres humanos - cidadãos deste enorme Brasil? De todos os oito itens que compõem o Ato Institucional nº 5: 1 - decretar recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores; 2 - decretar intervenção nos Estados, Municípios e Territórios; 3 - suspender os direitos políticos por dez anos e cassar os mandatos eletivos federais, estaduais e municipais; 4- suspender as garantias de vitaliciedade, estabilidade e irremovibilidade; 5 - decretar o Estado de Sítio e prorrogá-lo; 6 - decretar o confisco de bens; 7 - baixar os atos complementares necessários à execução do Ato Institucional; 8 - suspender a garantia do *Habeas Corpus* - o mais grave que permitiu atingir indiscriminadamente a todos, sem exceção, foi a suspensão da garantia do *Habeas Corpus*. **A partir desta medida, as violências foram praticadas em nome da lei.**¹⁷

1) Identifique o autor e em qual ano o texto “O que o país perdeu com o Ato-5” foi escrito e publicado.

2) Compare as justificativas para a decretação do AI-5 com a posição apresentada pela autora do texto, Wilma Ary.

3) Analise a frase em negrito do texto de Wilma Ary.

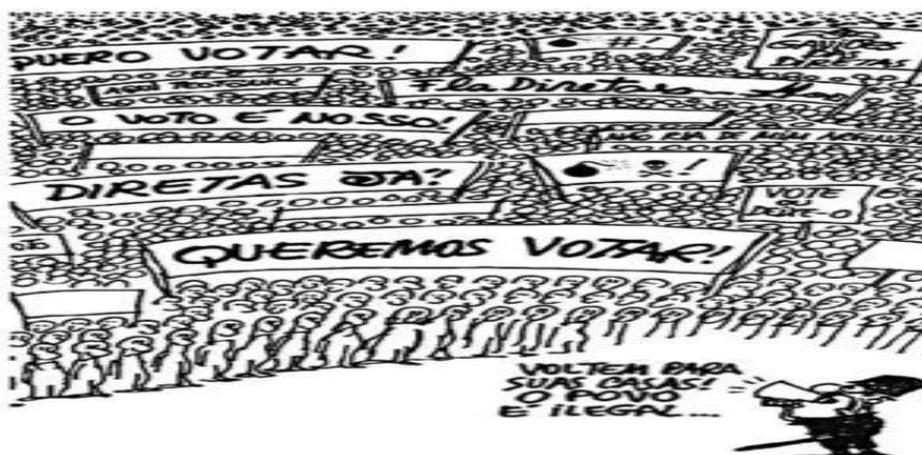
¹⁷ Fonte: Folha de São Paulo, Folhetim 102. Domingo, 31 de dezembro de 1978, Suplemento dominical de Cultura. F.SP. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1978/12/31/348>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Conteúdo: A Campanha das “Diretas Já”**Objetivo específico:** Analisar a Campanha das “Diretas Já”.**Procedimento:**

- Aula dialogada
- Leitura e discussão do texto: “Bruna Lombardi quer votar para cobrar”

Atividades

Tempo : 2 aulas



Disponível em: <<http://pimentacomlimao.files.wordpress.com>>. Acesso em: 3 jan. 2017.
(adaptado).

Para saber mais: Diretas Já !

A Campanha com o lema “Diretas Já” mobilizou grande parte da sociedade brasileira, que pretendia votar diretamente para eleger o sucessor do Presidente João Figueiredo, que encerrava o mandato em 15 de março de 1985.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 05/1983, apresentada por Dante de Oliveira, deputado federal, MT, tinha por objetivo restabelecer as eleições diretas para presidente. De forma popular ficou conhecida como a “Emenda Dante de Oliveira”. As “Diretas Já” teve a capacidade de reunir lideranças de várias tendências políticas; muitos artistas, intelectuais e sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais foram às ruas entre julho de 1983, Goiânia, a abril de 1984 em São Paulo.

Houve expressiva mobilização de segmentos sociais que apoiavam as “Diretas Já” pelo país inteiro. A Campanha das “Diretas Já” tomou conta de parte do país no ano de 1984. Trata-se de uma mobilização política marcante que apontava para o esgotamento da ditadura civil-militar.

Em que pese a significativa mobilização de parcelas importantes da sociedade, a grande resistência à Emenda Dante de Oliveira, sendo liderada pelo Governo de Figueiredo e por boa parte do PDS, partido que lhe dava sustentação política no Congresso Nacional. As ruas e as praças de grande parte do país eram favoráveis às “Diretas Já”.

A votação da Emenda Dante de Oliveira estava agendada para votação no plenário da Câmara dos Deputados para o dia 25 de abril de 1984. Faltaram 22 votos para aprovação da emenda que restabeleceria as eleições diretas em 1984 para a sucessão do Presidente Figueiredo.

A derrota da Emenda Dante de Oliveira teve o significado de demonstrar o rompimento político existente entre os deputados que votaram contra a emenda, o Governo Figueiredo e a sociedade. Muitas das lideranças políticas, intelectuais e sindicais que estavam reunidas em torno da Campanha das “Diretas Já”, de forma

estratégica, passam a articular a possibilidade de participação no Colégio Eleitoral e, por via indireta, eleger um candidato considerado de oposição à ditadura civil-militar.

O PMDB apresentou o candidato que obteve o apoio da Frente Liberal (dissidência do PDS de Paulo Maluf), Tancredo Neves, como candidato à Presidência da República e José Sarney, como companheiro de chapa, a Vice-Presidente.

As eleições indiretas, via Colégio Eleitoral, ocorreram no dia 15 de janeiro de 1985. O PMDB e o PFL formaram a Aliança Democrática e, com os votos de alguns representantes de setores mais progressistas, no Colégio Eleitoral, derrotam o candidato Paulo Maluf do PDS.

Atividade: Leia o texto e responda, em seu caderno, às questões propostas.

BRUNA LOMBARDI DESEJA VOTAR PARA PODER COBRAR

A atriz Bruna Lombardi manifesta sua disposição de integrar uma campanha nacional pelas eleições diretas, que, em sua opinião, representam o primeiro passo rumo à solução dos problemas básicos do País:

“Quero votar para poder cobrar. As questões nacionais não podem mais ser decididas numa cúpula fechada”. Declarou a atriz. Ela alerta, ao mesmo tempo, que o pleito direto não deve ser encarado como uma “panaceia para todos os males” e que “ a solução para nossas dificuldades somente virá a longo prazo, quando o país for colocado em mãos responsáveis”.

(Fonte: Folha de São Paulo, 04 de 12 de 1983, p. 11. Bruna Lombardi deseja votar para poder cobrar. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1983/12/04>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

1) Faça uma reflexão sobre a posição política de Bruna Lombardi em relação às eleições diretas presidenciais, na seguinte afirmação: “Quero votar para poder cobrar.”

2) Bruna Lombardi afirma que a eleição direta não é a “panaceia para todos os males”, ou seja, não é a solução para todos os problemas do país. Justifique esta afirmativa.

Conteúdo: A Constituição de 1988**Objetivos específicos:**

- Definir o que é Constituição;
- Compreender a importância da Constituição;
- Identificar artigos da Constituição de 1988.

Procedimentos:

- Aula dialogada
- Ler e discutir o texto: Introdução: Mapa da viagem

Atividades

Tempo: 2 aulas



(Fonte: Disponível em: <<http://concursoama.blogspot.com/2016/02/constituicao-federal-de-1988-atualizada.html>>. Acesso em: 03 jan..2017.)

Para saber mais: A Constituição Federal de 1988

A Assembleia Constituinte começou os trabalhos para a elaboração da nova Constituição republicana em 1 de fevereiro de 1987. A Constituição foi promulgada no ano seguinte, no dia 5 de outubro de 1988. Quando de sua promulgação, foi chamada por Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, como: “Constituição Cidadã”.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988:

A Constituição de 1988, em comparação com as outras constituições republicanas, é vista como a mais democrática que o Brasil teve em sua história republicana. A Constituição é um conjunto de normas que disciplinam a criação do Estado, da sua estrutura básica, das atribuições de seus órgãos, dos limites de poder dos direitos dos indivíduos, dos grupos e da sociedade como um todo.

A Constituição de 1988 restabeleceu o estado Democrático de Direito no Brasil. Teve a participação de 122 emendas populares com mais de 12 milhões de assinaturas que foram acolhidas pela Assembleia Constituinte para análise de suas viabilidades jurídicas e políticas. Dessas 122 emendas populares, 83 foram levadas ao plenário da Assembleia Constituinte.

Promulgada em 5 de outubro de 1998, a constituição consagrava princípios importantes da democracia representativa, ao confirmar, em seu artigo primeiro, que “todo poder emana do povo, que o exerce através de seus representantes ou diretamente, na forma da lei”.

A soberania popular, enfim, ficava formalmente presente no que se refere às eleições diretas para todos os níveis do poder Executivo e do poder Legislativo.

O Brasil manteria a república presidencialista, embora fosse previsto um plebiscito 5 anos após a promulgação da Constituição, para a sociedade manter ou mudar o sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo) e a forma de governo: se república ou monarquia.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Título I - Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 3º

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

Capítulo II - Dos Direitos Sociais

Art. 6º

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

- I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;
- II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;
- III - fundo de garantia do tempo de serviço;
- IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

Capítulo IV - Dos Direitos Políticos

Art. 14

A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

- I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;
- II - facultativos para:
 - a) os analfabetos;
 - b) os maiores de setenta anos;
 - c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

§ 2º Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros.

Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I - Da Educação

Art. 205

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Título VIII - Da Ordem Social

Capítulo II - Da Seguridade Social

Seção II - Da Saúde

Art. 196

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.¹⁸

¹⁸ Fonte: Brasil, Constituição Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

Atividade: A partir do conhecimento e do entendimento dos artigos da Constituição 1988 selecionados, leia o texto a seguir e responda, em seu caderno, às questões propostas.

Introdução: Mapa da viagem

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional. Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidente da república seria garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social; a ação política e sindical é livre. De participação também. O direito do voto nunca foi tão difundido. Mas as coisas não caminharam tão bem em outras áreas. Pelo contrário. Já 15 anos passados desde o fim da ditadura, problemas centrais de nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento. Em consequência, os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o Congresso, os políticos, desgastam-se e perdem a confiança dos cidadãos.(...)

Início a discussão, dizendo que o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. A breve introdução acima já indica sua complexidade. O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual.

É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno.

Finalmente há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do poder Executivo. Em tese, eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a justiça social.

(Fonte: CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil. O longo caminho.** Edição atualizada. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015, p.13-16)

- 1) Explique a importância da Constituição de 1988 para as garantias individuais e coletivas no Brasil.
- 2) Identifique 3 direitos presentes na Constituição de 1988.
 - a) Individuais:
 - b) Políticos:
 - c) Sociais:
- 3) O texto “Introdução: Mapa da viagem”, de José Murilo de Carvalho, problematiza o conceito de cidadania. Tudo virou cidadania. Não se fala de pessoas, mas de cidadania, que virou gente. Você concorda com esta afirmação?
- 4) O autor do texto estabelece relação entre direitos civis, sociais e políticos. Como se articulam esses direitos? Qual ou quais são fundamentais em qualquer momento histórico e social para a conquista e a garantia de direitos sociais?
- 5) O que é o cidadão pleno para o autor?
- 6) A educação é um dos direitos sociais. Você considera que, a partir de uma educação de qualidade, pode-se vir a garantir uma intervenção cidadã atuante? Cite exemplos do seu cotidiano.

MURAL DA REDEMOCRATIZAÇÃO

Objetivo específico: Socializar, no espaço escolar, o conhecimento produzido sobre os conteúdos:

- O Fim do AI-5;
- A Campanha das “Diretas Já”;
- A Constituição de 1988.

Procedimento:

- Montar mural da “Redemocratização do Brasil”

Grupo de 4 alunos

Material: Papel pardo, tesoura, canetas coloridas, cola, recortes de imagens sobre o assunto estudado de jornais e revistas.

GLOSSÁRIO :

Ato Institucional: Medida, com força de lei, imposta por um governo sem que a população, o poder Legislativo ou o Judiciário tenham sido consultados.

Cidadania: A *cidadania* plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada.

Constituição: A Constituição é a lei maior, a lei fundamental e suprema de um Estado. Seu conteúdo atinge a estruturação do Estado, a formação dos poderes públicos, forma de governo, aquisição do poder, distribuição de competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos.

Democracia: Forma de governo em que o povo elege livremente seus representantes e exerce a soberania do Estado mediante um sistema partidário pluralista, com liberdade de imprensa, de manifestação, de associação e de organização política e respeito aos direitos civis e individuais do cidadão.

Diretas Já: Movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil, ocorrido entre 1983 e 1984. A possibilidade de eleições diretas para presidente da república. A proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira.

Habeas Corpus: Recurso jurídico que protege o cidadão de ser preso ou agredido em razão de abuso de poder ou ilegalidade.

Bibliografia:

- 1- BRASIL, LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 20.12.2016.
- 2- BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 21.12.2016.
- 3- Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação. **Ciências Humanas II e suas TECNOLOGIAS**. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo-03/Miolo_Ciencias_Humanas_Mod.03_Vol.02_Nova_Eja_Aluno.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- 4- Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação. **Manual de Orientações Nova Eja**. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Bibliografia Consultada para o material didático:

CARVALHO, José Murilo. Introdução: Mapa da viagem. In: **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015, p.13.16.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. EDUSP, 2012.

FICO, Carlos. História do Brasil Contemporâneo. **Da morte de Vargas aos dias atuais**. Editora Contexto, São Paulo, 2015.

MARSHALL.T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1967.

REIS, Daniel Aarão. RIDENTI, Marcelo. MOTTA. Rodrigo Patto. (orgs). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 2014.

SCHUARCZ. Lilia M. STARLING. M. Heloisa. Brasil: **Uma biografia**. Companhia das Letras, São Paulo, 2015.

Apêndice B - Manual do Aluno

NOVA EJA – EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

MÓDULO 3 – VOLUME 2

APOSTILA: REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL



(Fonte: Manual de orientações da NEJA)

APRESENTAÇÃO



Prezado aluno,

A iniciativa de produzir um material didático de História tem relação com a especificidade apresentada pela EJA. Procura-se atender uma demanda de educandos que, em sua grande maioria, já possui autonomia de vida, são trabalhadores e exercem o direito político de votar e, portanto, têm, no espaço educacional da EJA, a oportunidade de encontrar a formação institucional que a escola oferece.

Diante do exposto, fica claro que entender a realidade da EJA é perceber que os educandos da modalidade são sujeitos sociais que estão no espaço institucional da escola para terem reconhecido, ampliado e valorizado o seu referencial histórico social, cultural, político e também do trabalho. Como já foi comentado, a escola apresenta dificuldade para promover essa interação. No entanto, há a visão de que os educandos da modalidade apresentam características diferenciadas. Desse modo, faz-se necessária a aproximação entre os educandos e educadores.

A SEEDUC/RJ implantou, a partir do ano de 2013, o Projeto NEJA¹⁹ com uma proposta de formação específica do docente de cada disciplina, material para o professor e para o aluno. A NEJA foi direcionada para o Ensino Médio.

Apresento como proposta a elaboração de uma apostila como material didático complementar a “Seção 1, Redemocratização do Brasil”, da Unidade 3, “Afasta de mim esse cale-se”, Módulo 3, NEJA, disciplina de História. Para a elaboração da apostila que adota o tema “Redemocratização do Brasil”, houve a seleção para a discussão dos acontecimentos:

- a) O fim do AI-5;
- b) A Campanha das Diretas Já;
- c) A Constituição de 1998.

¹⁹ A NEJA, Ensino Médio, nas escolas da SEEDUC/RJ, é um curso que tem duração de dois anos, possuindo, no total, quatro módulos, com duração de seis meses cada módulo. Módulo I: Ciências Humanas (volume I e II), Língua Portuguesa e Literatura, Matemática; Módulo II: Ciências da Natureza - Volume I e II, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática; Módulo III: Ciências Humanas - Volume I e II, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Educação Física; Módulo IV: Arte, Ciências da Natureza - Volume I e II, Matemática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura. Manual de Orientações da NEJA Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

O material didático, em formato de apostila, tem, em todos os conteúdos, o indicativo “Para saber mais” que introduz o conteúdo, que é apresentado de forma objetiva. Todos os conteúdos têm a atividade de exercícios.

Importa destacar, no Manual de Orientação, aos professores que atuam na NEJA a valorização da experiência e do conhecimento que o aluno da modalidade oferta à escola e que o projeto aponta, em seus objetivos, a construção de uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana.

Bons estudos!

MATERIAL DIDÁTICO: “A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL”

Objetivo geral: Compreender a cidadania como participação social e política, assim com o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Conteúdo: AI-5

Objetivo específico: Analisar o fim do AI-5 como um processo de liberalização política da ditadura civil-militar.

Procedimento:

- Aula dialogada
- O que o Brasil perdeu com o AI-5?
- Leitura e discussão do texto “ O que o Brasil perdeu com o AI-5” de Wilma Ary.

Atividades

Tempo: 2 aulas



(Fonte: http://3.bp.blogspot.com/_11k4tvRFGIY/SqpgZYtkkZI/AAAAAAAAA40/1IYB-Mq0hg/s400/charge5.jpg. Acesso em: 03 jan. 2017.)

Para saber mais: Ato Institucional-5

Ato Institucional: Medida, com força de lei, imposta por um governo sem que a população, o poder Legislativo ou Judiciário tenham sido consultados.

No período de 1964-1968, foram editados pelos governos militares cinco atos institucionais. O Ato Institucional 5, editado pelo Presidente Costa e Silva, após ouvir o Conselho de Segurança Nacional, é considerado o mais repressivo e opressivo pelos poderes que conferia ao Presidente da República.

As justificativas apresentadas para o AI-5 foram as seguintes: A Revolução de 31 de março de 1964 visou a dar ao país um regime, que atendesse às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo e no combate à corrupção.

Pelo AI-5 o Presidente da República passava a ter o poder de:

- **Decretar o recesso parlamentar do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras Municipais;**
- **Cassar políticos eleitos pelo povo;**
- **Suspender direitos políticos;**
- **Proibição de manifestação sobre assunto de natureza política;**
- **Liberdade vigiada;**
- **Decretar Estado de Sítio;**
- **Suspender o direito de *Habeas Corpus*;**
- **Suspensão do direito de votar e ser votado nas eleições sindicais;**
- **Intervenção nos estados e municípios.**

A decretação do AI-5, em 13 de dezembro de 1968, representou o fechamento do regime político e o início do que ficou chamado de “anos de chumbo”, com intensa repressão aos movimentos estudantis, sindicais, à resistência urbana e rural. O programa político do regime, entre o uso da força e

do argumento, tendeu pela primeira opção: a força que simboliza a negação de direitos e de diálogos.

Atividade : Leia o texto sobre o AI-5 e responda, em seu caderno, as questões propostas.

7

O QUE O PAÍS PERDEU COM O ATO- 5-Wilma Ary

São dez anos de Ato Institucional nº 5. Dez anos que muito se falou do assunto. Dez anos que uma geração foi atingida diretamente e outras tantas indiretamente. Dez anos que a cultura adormeceu. Dez anos que as pessoas sofreram existencialmente, de medo, de solidão, de autocensura e outras, ainda, morreram. Dez anos que muitas vidas podem ser contadas, não romance ou ficção, mas realidade. O que se perdeu com o AI-5? Não só o país, mas a cultura, as artes, a história e todos os seres humanos - cidadãos deste enorme Brasil? De todos os oito itens que compõem o Ato Institucional nº 5: 1 - decretar recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores; 2 - decretar intervenção nos Estados, Municípios e Territórios; 3 - suspender os direitos políticos por dez anos e cassar os mandatos eletivos federais, estaduais e municipais; 4- suspender as garantias de vitaliciedade, estabilidade e irremovibilidade; 5 - decretar o Estado de Sítio e prorrogá-lo; 6 - decretar o confisco de bens; 7 - baixar os atos complementares necessários à execução do Ato Institucional; 8 - suspender a garantia do *Habeas Corpus* - o mais grave que permitiu atingir indiscriminadamente a todos, sem exceção, foi a suspensão da garantia do *Habeas Corpus*. **A partir desta medida, as violências foram praticadas em nome da lei.**²⁰

1) Identifique o autor e em qual ano o texto “O que o país perdeu com o Ato-5” foi escrito e publicado.

2) Compare as justificativas para a decretação do AI-5 com a posição apresentada pela autora do texto, Wilma Ary.

3) Analise a frase em negrito do texto de Wilma Ary.

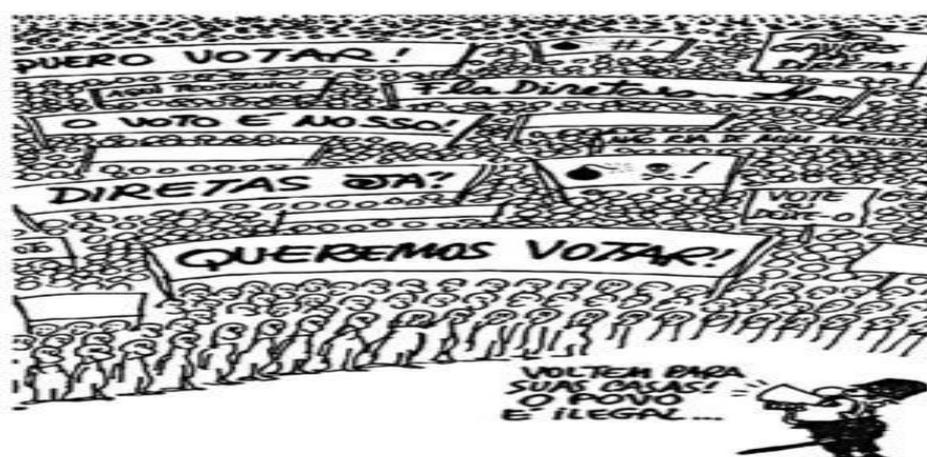
²⁰ Fonte: Folha de São Paulo, Folhetim 102. Domingo, 31 de dezembro de 1978, Suplemento dominical de Cultura. F.SP. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1978/12/31/348>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Conteúdo: A Campanha das “Diretas Já”**Objetivo específico:** Analisar a Campanha das “Diretas Já”.**Procedimento:**

- Aula dialogada
- Leitura e discussão do texto: “Bruna Lombardi quer votar para cobrar”

Atividades

Tempo : 2 aulas



Disponível em: <<http://pimentacomlimao.files.wordpress.com>>. Acesso em: 3 jan. 2017.
(adaptado).

Para saber mais: Diretas Já !

9

A Campanha com o lema “Diretas Já” mobilizou grande parte da sociedade brasileira, que pretendia votar diretamente para eleger o sucessor do Presidente João Figueiredo, que encerrava o mandato em 15 de março de 1985.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 05/1983, apresentada por Dante de Oliveira, deputado federal, MT, tinha por objetivo restabelecer as eleições diretas para presidente. De forma popular ficou conhecida como a “Emenda Dante de Oliveira”. As “Diretas Já” teve a capacidade de reunir lideranças de várias tendências políticas; muitos artistas, intelectuais e sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais foram às ruas entre julho de 1983, Goiânia, a abril de 1984 em São Paulo.

Houve expressiva mobilização de segmentos sociais que apoiavam as “Diretas Já” pelo país inteiro. A Campanha das “Diretas Já” tomou conta de parte do país no ano de 1984. Trata-se de uma mobilização política marcante que apontava para o esgotamento da ditadura civil-militar.

Em que pese a significativa mobilização de parcelas importantes da sociedade, a grande resistência à Emenda Dante de Oliveira, sendo liderada pelo Governo de Figueiredo e por boa parte do PDS, partido que lhe dava sustentação política no Congresso Nacional. As ruas e as praças de grande parte do país eram favoráveis às “Diretas Já”.

A votação da Emenda Dante de Oliveira estava agendada para votação no plenário da Câmara dos Deputados para o dia 25 de abril de 1984. Faltaram 22 votos para aprovação da emenda que restabeleceria as eleições diretas em 1984 para a sucessão do Presidente Figueiredo.

A derrota da Emenda Dante de Oliveira teve o significado de demonstrar o rompimento político existente entre os deputados que votaram contra a emenda, o Governo Figueiredo e a sociedade. Muitas das lideranças políticas, intelectuais e sindicais que estavam reunidas em torno da Campanha das “Diretas Já”, de forma

estratégica, passam a articular a possibilidade de participação no Colégio Eleitoral e, por via indireta, eleger um candidato considerado de oposição à ditadura civil-militar.

O PMDB apresentou o candidato que obteve o apoio da Frente Liberal (dissidência do PDS de Paulo Maluf), Tancredo Neves, como candidato à Presidência da República e José Sarney, como companheiro de chapa, a Vice-Presidente.

As eleições indiretas, via Colégio Eleitoral, ocorreram no dia 15 de janeiro de 1985. O PMDB e o PFL formaram a Aliança Democrática e, com os votos de alguns representantes de setores mais progressistas, no Colégio Eleitoral, derrotam o candidato Paulo Maluf do PDS.

Atividade: Leia o texto e responda, em seu caderno, às questões propostas.

BRUNA LOMBARDI DESEJA VOTAR PARA PODER COBRAR

A atriz Bruna Lombardi manifesta sua disposição de integrar uma campanha nacional pelas eleições diretas, que, em sua opinião, representam o primeiro passo rumo à solução dos problemas básicos do País:

“Quero votar para poder cobrar. As questões nacionais não podem mais ser decididas numa cúpula fechada”. Declarou a atriz.

Ela alerta, ao mesmo tempo, que o pleito direto não deve ser encarado como uma “panaceia para todos os males” e que “ a solução para nossas dificuldades somente virá a longo prazo, quando o país for colocado em mãos responsáveis”²¹.

1) Faça uma reflexão sobre a posição política de Bruna Lombardi em relação às eleições diretas presidenciais, na seguinte afirmação: “Quero votar para poder cobrar.”

2) Bruna Lombardi afirma que a eleição direta não é a “panaceia para todos os males”, ou seja, não é a solução para todos os problemas do país. Justifique

²¹ (Fonte: Folha de São Paulo, 04 de 12 de 1983, p. 11. Bruna Lombardi deseja votar para poder cobrar. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1983/12/04>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

esta afirmativa.

11

Conteúdo: A Constituição de 1988

Objetivos específicos:

- Definir o que é Constituição;
- Compreender a importância da Constituição;
- Identificar artigos da Constituição de 1988.

Procedimentos:

- Aula dialogada
- Ler e discutir o texto: Introdução: Mapa da viagem

Atividades

Tempo: 2 aulas



(Fonte: Disponível em: <<http://concursorama.blogspot.com/2016/02/constituicao-federal-de-1988-atualizada.html>>. Acesso em: 03 jan..2017.)

Para saber mais: A Constituição Federal de 1988

17

A Assembleia Constituinte começou os trabalhos para a elaboração da nova Constituição republicana em 1 de fevereiro de 1987. A Constituição foi promulgada no ano seguinte, no dia 5 de outubro de 1988. Quando de sua promulgação, foi chamada por Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, como: “Constituição Cidadã”.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988:

A Constituição de 1988, em comparação com as outras constituições republicanas, é vista como a mais democrática que o Brasil teve em sua história republicana. A Constituição é um conjunto de normas que disciplinam a criação do Estado, da sua estrutura básica, das atribuições de seus órgãos, dos limites de poder dos direitos dos indivíduos, dos grupos e da sociedade como um todo.

A Constituição de 1988 restabeleceu o estado Democrático de Direito no Brasil. Teve a participação de 122 emendas populares com mais de 12 milhões de assinaturas que foram acolhidas pela Assembleia Constituinte para análise de suas viabilidades jurídicas e políticas. Dessas 122 emendas populares, 83 foram levadas ao plenário da Assembleia Constituinte.

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a constituição consagrava princípios importantes da democracia representativa, ao confirmar, em seu artigo primeiro, que “todo poder emana do povo, que o exerce através de seus representantes ou diretamente, na forma da lei”.

A soberania popular, enfim, ficava formalmente presente no que se refere às eleições diretas para todos os níveis do poder Executivo e do poder Legislativo.

O Brasil manteria a república presidencialista, embora fosse previsto um plebiscito 5 anos após a promulgação da Constituição, para a sociedade manter ou mudar o sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo) e a forma de governo: se república ou monarquia.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Título I - Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 3º

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

Capítulo II - Dos Direitos Sociais

Art. 6º

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

- I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;
- II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;
- III - fundo de garantia do tempo de serviço;
- IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

Capítulo IV - Dos Direitos Políticos

Art. 14

A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

- I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;
- II - facultativos para:
 - a) os analfabetos;
 - b) os maiores de setenta anos;
 - c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

§ 2º Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros.

Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I - Da Educação

Art. 205

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Título VIII - Da Ordem Social

Capítulo II - Da Seguridade Social

Seção II - Da Saúde

Art. 196

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.²²

²² Fonte: Brasil, Constituição Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

Atividade: A partir do conhecimento e do entendimento dos artigos da Constituição 1988 selecionados, leia o texto a seguir e responda, em seu caderno, às questões propostas.

Introdução: Mapa da viagem

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional. Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidente da república seria garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social, a ação política e sindical é livre. De participação também. O direito do voto nunca foi tão difundido. Mas as coisas não caminharam tão bem em outras áreas. Pelo contrário. Já 15 anos passados desde o fim da ditadura, problemas centrais de nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento. Em consequência, os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o Congresso, os políticos, desgastam-se e perdem a confiança dos cidadãos.(...)

Início a discussão, dizendo que o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. A breve introdução acima já indica sua complexidade. O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual.

É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno.

Finalmente há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do poder Executivo. Em tese, eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a justiça social.

(Fonte: CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. Edição atualizada. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015, p.13-16)

- 1) Explique a importância da Constituição de 1988 para as garantias individuais e coletivas no Brasil.
- 2) Identifique 3 direitos presentes na Constituição de 1988.
 - a) Individuais:
 - b) Políticos:
 - c) Sociais:
- 3) O texto “Introdução: Mapa da viagem”, de José Murilo de Carvalho, problematiza o conceito de cidadania. Tudo virou cidadania. Não se fala de pessoas, mas de cidadania, que virou gente. Você concorda com esta afirmação?
- 4) O autor do texto estabelece relação entre direitos civis, sociais e políticos. Como se articulam esses direitos? Qual ou quais são fundamentais em qualquer momento histórico e social para a conquista e a garantia de direitos sociais?
- 5) O que é o cidadão pleno para o autor?
- 6) A educação é um dos direitos sociais. Você considera que, a partir de uma educação de qualidade, pode-se vir a garantir uma intervenção cidadã atuante? Cite exemplos do seu cotidiano.

MURAL DA REDEMOCRATIZAÇÃO

Objetivo específico: Socializar, no espaço escolar, o conhecimento produzido sobre os conteúdos:

- O Fim do AI-5;
- A Campanha das “Diretas Já”;
- A Constituição de 1988.

Procedimento:

- Montar mural da “Redemocratização do Brasil”

Grupo de 4 alunos

Material: Papel pardo, tesoura, canetas coloridas, cola, recortes de imagens sobre o assunto estudado de jornais e revistas.

GLOSSÁRIO :

Ato Institucional: Medida, com força de lei, imposta por um governo sem que a população, o poder Legislativo ou o Judiciário tenham sido consultados.

Cidadania: A *cidadania* plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada.

Constituição: A Constituição é a lei maior, a lei fundamental e suprema de um Estado. Seu conteúdo atinge a estruturação do Estado, a formação dos poderes públicos, forma de governo, aquisição do poder, distribuição de competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos.

Democracia: Forma de governo em que o povo elege livremente seus representantes e exerce a soberania do Estado mediante um sistema partidário pluralista, com liberdade de imprensa, de manifestação, de associação e de organização política e respeito aos direitos civis e individuais do cidadão.

Diretas Já: Movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil, ocorrido entre 1983 e 1984. A possibilidade de eleições diretas para presidente da república. A proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira.

Habeas Corpus: Recurso jurídico que protege o cidadão de ser preso ou agredido em razão de abuso de poder ou ilegalidade.

Bibliografia:

- 1- BRASIL, LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 20.12.2016.
- 2- BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_200_0.pdf>. Acesso em 21.12.2016.
- 3- Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação. **Ciências Humanas II e suas TECNOLOGIAS**. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo-03/Miolo_Ciencias_Humanas_Mod.03_Vol.02_Nova_Eja_Aluno.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- 4- Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação. **Manual de Orientações Nova Eja**. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Bibliografia Consultada para o material didático:

CARVALHO, José Murilo. Introdução: Mapa da viagem. In: **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015, p.13.16.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. EDUSP, 2012.

FICO, Carlos. História do Brasil Contemporâneo. **Da morte de Vargas aos dias atuais**. Editora Contexto, São Paulo, 2015.

MARSHALL.T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1967.

REIS, Daniel Aarão. RIDENTI, Marcelo. MOTTA. Rodrigo Patto. (orgs). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 2014.

SCHUARCZ. Lilia M. STARLING. M. Heloisa. Brasil: **Uma biografia**. Companhia das Letras, São Paulo, 2015.