

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

"DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA": O QUE PENSAM
OS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM UBERLÂNDIA -MG

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de
Ciências Biológicas, da Universidade Federal de
Uberlândia, para a obtenção do grau de Bacharel em
Ciências Biológicas.

Uberlândia - MG

Junho – 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

"DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA": O QUE PENSAM
OS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM UBERLÂNDIA -MG

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira

Prof^a. Dr^a. Ariádine Cristine de Almeida

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de
Ciências Biológicas, da Universidade Federal de
Uberlândia, para a obtenção do grau de Bacharel em
Ciências Biológicas.

Uberlândia - MG

Junho – 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

"DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA": O QUE PENSAM
OS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM UBERLÂNDIA -MG

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira

Prof^a. Dr^a. Ariádine Cristine de Almeida
Instituto de Biologia

Homologado pela coordenação do Curso de Ciências
Biológicas em __/__/__

Prof^a. Dr^a. Celine de Melo

Uberlândia - MG

Junho – 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

"DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA": O QUE PENSAM
OS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM UBERLÂNDIA -MG

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira

Aprovado pela Banca Examinadora em: / / Nota: _____

Prof^a. Dr^a. Ariádine Cristine de Almeida

Uberlândia, 22 de Junho de 2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que investiram em minha formação e sempre acreditaram e me incentivaram a chegar até aqui, não medindo esforços para que eu pudesse realizar esse sonho. À minha irmã pela amizade, companheirismo e amor. Aos meus familiares, especialmente minhas avós, agradeço por todo apoio e amor incondicional e por compreenderem minha ausência nas reuniões familiares. Eu amo vocês!

À minha orientadora, Profa. Dra. Ariádine Cristine de Almeida pela orientação, confiança e pelas vivências que compartilhamos, especialmente durante a realização do estágio supervisionado.

À Profa. Dra. Viviane Rodrigues Alves de Moraes, à Profa Dra. Lúcia Estevinho e ao Prof. Dr. Melchior José Tavares Júnior pela disponibilidade em participar da minha banca de defesa e contribuir com meu trabalho.

À escola campo pela receptividade e por viabilizar as condições para realização do estudo, e aos colaboradores da pesquisa, que se dispuseram em participar e confiaram na proposta deste estudo. Minha eterna gratidão!

À todos os professores e professoras que contribuíram no meu processo formativo, em especial as professoras Dra. Eloisa Amália Vieira Ferro e Msc. Vanessa Fonseca Gonçalves pelos ensinamentos, momentos compartilhados, e por sempre me incentivarem e confiarem no meu trabalho.

À todos os meus amigos por compartilharem comigo tantos momentos e se tornarem minha família Mineira. Ao meu namorado pelo companheirismo, cumplicidade e incentivo. Ao PET/ Biologia UFU e aos colegas de intercâmbio pelas vivências e aprendizados compartilhados.

Aos que foram meus alunos durante os estágios de regência pela convivência, ensinamentos e carinho. Sem dúvidas foi um dos momentos mais gratificantes de toda minha trajetória formativa.

À Universidade Federal de Uberlândia e todos os seus funcionários por me permitirem uma experiência ímpar de formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de mobilidade internacional, à Universidade Federal de Uberlândia pelas bolsas de extensão, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de Iniciação Científica.

Enfim, à todos que de alguma forma contribuíram para a minha formação, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

O currículo escolar não se constitui como algo neutro, e traduz os interesses políticos e sociais de uma determinada época ou sociedade. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, gozando de sua autonomia, determinou a inserção da disciplina “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania” no currículo das escolas estaduais de Minas Gerais na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Ensino Fundamental. O presente trabalho investiga a partir da percepção dos colaboradores a implementação desta nova disciplina no currículo da EJA e suas implicações ao contexto escolar. O estudo, de abordagem qualitativa, envolve seis professores que ministram a disciplina e um membro da administração escolar. As informações foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas e analisadas sob perspectiva da análise de conteúdo. Em síntese, os resultados revelaram que as temáticas abordadas na disciplina possibilitam aproximação dos saberes escolares à realidade social contribuindo na construção de uma formação crítica, reflexiva e emancipatória. A reestruturação do horário escolar e a dificuldade em abordar algumas das temáticas propostas foram as principais problemáticas apontadas pelos colaboradores, evidenciando a necessidades de investimento em formação continuada.

Palavras-chave: EJA, formação docente, Minas Gerais, mudanças curriculares.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
1.1- A construção do currículo escolar	01
1.2- A inclusão de disciplinas e a formação continuada	03
1.3- O Estágio Supervisionado e a Educação de Jovens e Adultos	05
2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVO	07
3. PERCURSO METODOLÓGICO	07
3.1- Abordagem da pesquisa	07
3.2- Os critérios de escolha do lócus da pesquisa e dos colaboradores	09
3.3- Instrumento de coleta de dados	10
3.4- Análise dos dados	11
3.5- Aspectos éticos	13
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	13
4.1- O perfil do sujeitos da pesquisa	13
4.2- Categorias de análise	16
<i>4.2.1 Aspectos iniciais sobre a resolução SEE n° 2.843</i>	17
4.2.1.1 A urgência de implementação e a responsabilização dos professores	17
4.2.1.2 Familiaridade dos professores com a proposta	19
<i>4.2.2 Procedimentos organizacionais e estruturais escolares para inserção de DIFC na matriz curricular</i>	20
4.2.2.1 A proposta de regência da disciplina	20
4.2.2.2 O Horário escolar	22
4.2.2.2.1 A reorganização inicial do horário escolar e seus impacto negativos	22
4.2.2.2.2 A participação docente na nova readequação do horário	24
4.2.2.3 A coletividade na implementação de DIFC	25
<i>4.2.3 A construção da proposta do novo componente curricular</i>	26
4.2.3.1 Encaminhamentos iniciais	26
4.2.3.2 Distribuição dos conteúdos por ano de ensino	29
4.2.3.3 A flexibilidade do planejamento	30
<i>4.2.4 “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” na escola campo</i>	31
4.2.4.1 Temáticas abordadas	31
4.2.4.2 Recursos didático-pedagógicos	33

4.2.4.3 A relação dos alunos com a disciplina	33
4.2.5 <i>As percepções dos docentes sobre a relevância do novo componente curricular</i>	35
4.2.6 <i>Dificuldades enfrentadas pelos professores na regência de DIFC</i>	38
4.2.6.1 Material didático-pedagógico	39
4.2.6.2 Recursos tecnológicos	40
4.2.6.3 Temáticas e formação	41
4.2.7 <i>Formação continuada</i>	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
APÊNDICES	55
Apêndice A- Roteiro de entrevista semiestruturada	55
Apêndice B- Questionário	57
Apêndice C- Termo de Consentimento Livre Esclarecido	58
ANEXOS	60
Anexo A- Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	60
Anexo B- Resolução SEE nº 2.843 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	65
Anexo C- Documento orientador para Educação de Jovens e Adultos	71

1 INTRODUÇÃO

1.1 A construção do currículo escolar

O currículo escolar, enquanto artefato histórico-social, é instituído para concretizar objetivos humanos específicos (GOODSON, 1997), tendo assim um caráter subjetivo, não podendo ser considerado como algo neutro (MELO, 2010). No currículo se traduz as prioridades políticas e sociais de uma determinada época ou sociedade (GOODSON, 1994 apud MUNIZ; GONÇALVES, 2014), sendo este um veiculador dos valores desse tempo-espaço social e cultural (MELO, 2010). Entender o currículo como algo neutro, estático e estabelecido sem interesses externos é como conceber que a escola e o que nela se faz, vivencia-se, aprende-se e desaprende-se, não possuísse relação com o mundo externo (CAVALCANTI, 2011)

De acordo com Garcia (2017) a construção do currículo ocorre de forma externa e vertical, uma vez que ela é domínio do trabalho dos intelectuais, especialistas e consultores de educação, sem a participação dos professores e imposta ao contexto escolar para ser executado pelos docentes.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o documento que dispõe sobre a educação nacional. Uma das disposições da LDB atribui que a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, estabeleça as competências e diretrizes para a educação básica com o objetivo de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos a fim de assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1996). Além de dispor sobre uma base nacional comum curricular e aspectos relacionados à duração do ensino básico (anos, dias letivos e carga horária mínima), em seu artigo 26 a LDB também estabelece que o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio devem ser complementados “...por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 8).

Assim, considerando as normas da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), formula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as quais estabelecem a base curricular comum com o objetivo de orientar a elaboração das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013), tendo como documento orientador os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que apresenta uma estrutura curricular completa para atingir tal objetivo (BRASIL, 1997a). A presença de um currículo comum tem como princípio garantir a formação de qualidade a todos; entretanto, este não deve promover uma uniformização, uma vez que esta desvalorizaria e/ou descaracterizaria as peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997a). Desta forma, os PCNs constituem uma proposta flexível, exigindo adaptações para a construção do currículo a nível regional - Estado ou Município - ou local - escola (BRASIL, 1997a).

A elaboração dos currículos escolares se dá através da seleção de conhecimentos organizados em disciplinas, sendo tal organização considerada a forma mais clássica (MUNIZ; GONÇALVES, 2014). Porém, a mesma não obedece unicamente a interesses educacionais (CAVALCANTI, 2011).

A própria organização disciplinar do conhecimento escolar, a inserção ou não de uma disciplina, as mudanças na abordagem e no tratamento metodológico de uma disciplina, tudo isso obedece a interesses internos e externos a própria escola relacionados a questões epistemológicas, ideológicas, políticas e sociais (CAVALCANTI, 2011, p. 175).

Conforme já mencionado, assim como o currículo, as disciplinas não são definidas de forma imparcial, mas construídas social e politicamente, em uma relação estreita entre o poder e os interesses dos grupos sociais (GOODSON, 1997, 2007). Dessa forma, a compreensão do currículo e das disciplinas escolares deve levar em consideração os fatores e efeitos sociais da inclusão e exclusão de certas formas de conhecimento (SOUZA, 2005). Neste sentido, as disciplinas escolares são constituídas a partir de um rol programático em que estão organizados os conteúdos e saberes escolares, juntamente com aparatos didático-pedagógicos que orientam seu ensino (PINTO, 2014).

1.2 A inclusão de disciplinas e a formação continuada

Como elucidado até o presente momento, mudanças no currículo, como a inserção ou exclusão de disciplinas, são movidas por interesses que ultrapassam os muros da escola. Um exemplo recente de mudança curricular relacionada a inclusão de disciplinas no currículo aconteceu no Estado de Minas Gerais, no início do primeiro semestre letivo de 2016. Gozando da autonomia assegurada pela LDB, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), determinou a inserção de duas disciplinas no currículo das escolas estaduais de Minas Gerais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Como previsto pela LDB (BRASIL, 1996), o currículo de tal modalidade apresenta uma Base Nacional Comum composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. Há ainda outras disciplinas agrupadas em uma parte diversificada, a qual justamente sofreu uma reorganização a partir da publicação da Resolução SEE nº 2.843 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) (MINAS GERAIS, 2016a). Esta resolução, além de deliberar sobre a idade mínima para matrícula e duração da modalidade de ensino, propõe a inclusão das disciplinas “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania” e “Conteúdos Interdisciplinares Aplicados” na Parte Diversificada, além da disciplina Língua Estrangeira Moderna.

De acordo com o documento orientador, a disciplina “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania” (DIFC), proposta para os anos finais do Ensino Fundamental, deve ser ministrada por dois professores, sendo os educadores de Matemática e História responsáveis pelo 1º e 2º período, e os educadores de Língua Portuguesa e Geografia pelo 3º e 4º período dessa modalidade de ensino (MINAS GERAIS, 2016b). Para que a inserção dessa disciplina ministrada em dupla de professores fosse possível, os educadores tiveram parte de sua carga horária destinada para a orientação da segunda disciplina “Conteúdos

Interdisciplinares Aplicados”, a qual consiste em um projeto aplicado e monitorado, com carga horária de 100 horas não presenciais que estão previstas na nova matriz curricular (MINAS GERAIS, 2016b). As disciplinas são complementares, sendo o projeto desenvolvido a partir das discussões realizadas presencialmente nas aulas de DIFC e com base nos temas transversais, orientado pelos mesmos professores (MINAS GERAIS, 2016b). A proposta de reorganização da matriz curricular tem como objetivo reconhecer as especificidades e peculiaridades da EJA, principalmente dos contextos de vida, saberes e experiências dos sujeitos que a compõe com intuito de possibilitar uma formação crítico-reflexiva e emancipadora à estes sujeitos (MINAS GERAIS, 2016b).

Ainda na Resolução SEE nº 2.843, observa-se uma preocupação em torno da formação continuada como um investimento fundamental para que a proposta de modificação da matriz curricular transcorra de maneira eficaz (MINAS GERAIS, 2016b). Logo, a SEE-MG propõe realizar cursos de formação para os professores atuantes na EJA com foco em “...uma metodologia que possibilite aos professores executar, em sala de aula, um trabalho verdadeiramente interdisciplinar...” (MINAS GERAIS, 2016b, p. 9). Portanto, está explícito por meio do documento que a formação continuada dos professores da rede pública de ensino faz-se necessária e essencial para o sucesso da implementação da nova matriz curricular (MINAS GERAIS, 2016b).

O entendimento de que a melhoria na educação se dá pela qualificação do professor (SANTOS; NETO 2015) ou mesmo de que o insucesso escolar do aluno está relacionado a qualificação docente (MICHELS, 2006), têm resultado em um aumento nas políticas de formação continuada (SANTOS; NETO 2015). Outra concepção que justifica o aumento de dessas políticas é que as mudanças no conhecimento, na tecnologia e no mundo do trabalho requerem a atualização constante do docente (GATTI, 2008). Esse discurso faz com que, em muitos casos, a formação continuada tenha um caráter de treinamento profissional

(MICHELS, 2006), adquirindo características de um programa compensatório, que visa sanar as deficiências da formação inicial (SANTOS; NETO, 2015).

Quando observada a trajetória histórica da formação continuada é possível perceber que os problemas a serem superados vão desde o campo dos cursos de formação até políticas educacionais, perpassando também pelos posicionamento da sociedade (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Neste sentido, os programas que buscam uma mudança atitudinal, conceitual e das práticas profissionais, como é o caso dos programas de formação continuada, devem ser consolidados com base na realidade educacional local – escola e redes de ensino – e na experiência dos docentes, mas não apenas considerando suas condições cognitivas (GATTI, 2003a), uma vez que a formação continuada engloba outros aspectos da trajetória do docente como “suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370). De acordo com estes últimos autores, é fundamental que nas políticas e projetos de formação continuada sejam criadas condições para que os professores tenham mais autonomia no processo de construção de conhecimento, tanto nos aspectos gerais da educação como em assuntos intrínsecos do desenvolvimento profissional docente.

1.3 O Estágio Supervisionado e a Educação de Jovens e Adultos

Uma das principais críticas aos cursos de formação inicial de professores está na ruptura entre teoria e prática, sendo esta materializada pela desconexão entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico, bem como o distanciamento dos cursos de licenciatura do *lócus* de atuação profissional docente, a escola (MELLO, 2000; GATTI, 2003b; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; PIMENTA; LIMA, 2013). Dessa forma, o estágio supervisionado vem sendo considerado como o único momento

durante a formação inicial em que ocorre a interface entre a formação teórica com a vivência profissional, na qual o licenciando aprende a ensinar, sendo este deslocados para os períodos ou anos finais dos cursos (SILVA; SCHNETZLER, 2008). Pimenta e Lima (2013) afirmam que o estágio não é atividade exclusivamente prática; é teórica também quando busca-se a apropriação da realidade para analisá-la criticamente confrontando-a com as correntes teóricas.

O estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia – Noturno possibilita aos licenciandos atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que as escolas públicas estaduais não oferecem o Ensino Fundamental regular neste mesmo período. De acordo com Soares (2008) é fundamental que a formação desses profissionais perpassa por tal modalidade de ensino, para que os mesmos possam compreender a realidade e as peculiaridades desta modalidade, uma vez que o profissional com formação nos cursos de licenciatura ou pedagogia poderá, em algum momento de sua carreira docente, vir a atuar na EJA.

A EJA, como previsto pela LDB, é destinada aos alunos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, sendo essa gratuita e apropriada aos interesses, condições de vida e trabalho dos alunos (BRASIL, 1996, p. 15). Dessa forma, o público da EJA é aquele ao qual foi negado o direito à escolarização na infância/adolescência, sendo esse marcado pela exclusão social e cultural, e privação ao acesso ou à não continuidade aos estudos, mas que busca por uma primeira ou nova chance de inclusão que outrora o foi impossibilitada (QUEIOZ, 2012). Essa autora afirma que é essencial que o professor da EJA conheça as características peculiares do alunado dessa modalidade de ensino, sendo esse fator crucial para que o mesmo adote em suas práticas pedagógicas aspectos que proporcionem uma aprendizagem significativa a esses alunos.

É neste contexto, de valorização ao regresso dos estudantes da EJA por meio de um ensino de qualidade e de acordo com as necessidades próprias da modalidade, entremeada à mudança de matriz curricular, que os estagiários da disciplina de Estágio I do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Noturno da Universidade Federal de Uberlândia, sendo a autora deste trabalho uma das estagiárias, se inseriram em uma escola pública estadual, e foram solicitados a ministrar, além da disciplina de Ciências, a disciplina DIFC que estava ainda em fase de implementação no currículo.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVO

Em face da necessidade de elaboração do Planejamento Escolar, Curricular e de Ensino, os quais envolvem administrativas e pedagógicas, a partir da inclusão da disciplina “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania”, observou-se a necessidade de investigar a percepção dos professores regentes da escola quanto à inclusão desta nova disciplina no currículo da EJA.

3. PERCUSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem da pesquisa

O presente estudo consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou investigar e discutir os desafios, as dificuldades, as facilidades e os benefícios acerca da inclusão da disciplina “Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania” no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As pesquisas que tem como objetivo estudar aspectos relacionados ao contexto educacional precisam estar atentas ao contexto histórico-social que estas se inserem, bem como ao caráter dinâmico dos fenômenos educacionais, tendo como desafio apreender essa realidade complexa e dinâmica que seu objeto de estudo apresenta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As pesquisas qualitativas possuem algumas características que são

peculiares a ela, sendo estas geralmente utilizados para distinguir estudos que se fundamentam nessa abordagem.

Nas pesquisas qualitativas, os estudos acontecem em seu ambiente natural, visto a importância que o contexto exerce no fenômeno estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além de buscar compreender o fenômeno que está sendo estudado e inserido no contexto que este se realiza, há um interesse em apreender a realidade a partir da perspectiva das pessoas que a vivenciam, sendo estas colaboradoras do estudo, pois revelam informações que estariam ocultas ao pesquisador, visto sua condição de observador externo daquela realidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Um outro aspecto que caracteriza as pesquisas de cunho qualitativo é a natureza dos dados obtidos, sendo estes predominantemente descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O papel do pesquisador é um aspecto a ser considerado quando se trabalha na abordagem qualitativa, visto o caráter interpretativo desta. O pesquisador não é apenas o executor do estudo, mas suas concepções, experiências e aporte teórico influenciam diretamente na pesquisa, principalmente na interpretação dos dados obtidos, mas também na forma de conduzir a pesquisa (CRESWELL, 2007).

Por fim, é importante ressaltar a questão das generalizações. De acordo com Nogueira-Martins e Bógus (2004), a pesquisa qualitativa, não tem como foco central promover generalizações, centrando seus esforços na apreensão do fenômeno estudado. Por se ocupar do estudo de fenômenos que se passam em contextos específicos, geralmente é conferido a pesquisa qualitativa uma “expressividade específica” (FLICK, 2004). Entretanto, isto não significa que não possam ser realizadas generalizações, mas que é preciso um esforço metodológico e cuidado do pesquisador quando se adota esta postura (FLICK, 2004; NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004).

Assim, pelos apontamentos aqui realizados sobre abordagem qualitativa de pesquisa, optamos por conduzir o presente estudo fundamentado nessa abordagem, pois acreditamos que, além de possibilitar a construção de um trabalho científico, esta possibilite atender os objetivos propostos neste estudo a partir da perspectiva das pessoas que possuem vivências acerca da temática que buscamos investigar.

3.2 Os critérios de escolha do lócus da pesquisa e dos colaboradores

O presente estudo foi desenvolvido em uma Escola Estadual no município de Uberlândia –MG. Elegemos tal escola para realizar o estudo, pois, além de apresentar a EJA na modalidade Ensino Fundamental, esta recebeu os estagiários da disciplina de Estágio I no primeiro semestre de 2016, quando os mesmos puderam acompanhar a implementação da disciplina “Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania”.

De acordo com Nogueira-Martins e Bógus (2004) nas pesquisas com abordagem qualitativa, as amostras são propositais (*purposeful sampling*), uma vez que se tem por objetivo compreender casos selecionados, sem haver necessidade de generalizações, sendo esta amostra composta diferentemente de acordo com o propósito do estudo. Deve-se escolher informantes “válidos”, ou seja, pessoas que possuam informações e experiências sobre o que pesquisador deseja conhecer (CRESWELL, 2007).

À vista disso, os professores e membros da administração escolar que estiveram envolvidos no processo de implementação da disciplina “Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania” e/ou que ministram tal disciplina foram convidados para participar do estudo durante uma reunião previamente agendada, na qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, bem como aspectos relacionados a participação destes. Assim, o presente estudo conta com a colaboração de seis professores que ministram a disciplina acima mencionada e

um membro da administração escolar que participou do processo de inserção da nova disciplina no currículo.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Para atender aos objetivos do estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A entrevista do tipo semiestruturada permite que o entrevistado transite espontaneamente na sua linha de pensamento e experiências, e ao mesmo tempo se mantenha no eixo proposto pelo pesquisador. Além disso, é possível que durante a entrevista sejam realizados esclarecimentos, correções e adaptações, quando necessários, fazendo com que a obtenção de informações seja realizada de forma eficaz (NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004). Esse instrumento de coleta de dados também permite que o entrevistador registre o comportamento não-verbal do entrevistado (GIL, 2002).

Assim, pelas razões acima mencionadas, optamos pela realização deste tipo de entrevista, sendo criado um roteiro (apêndice A) para condução da mesma. O roteiro está organizado em cinco blocos, sendo estes: 1) Adequabilidade do currículo da EJA para atender as peculiaridades dessa modalidade de ensino; 2) Procedimentos da inclusão das disciplinas 3) Formação continuada; 4) Relevância das disciplinas; e 5) Estágio Supervisionado.

As entrevistas com os professores foram realizadas em duplas, sendo esta uma sugestão dos próprios professores. As duplas foram formadas seguindo o critério de regência da disciplina, assim, professores que ministram a disciplina juntos formavam uma dupla para serem entrevistados, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Organização das entrevistas

	Entrevista 1	Membro da administração escolar
Organização das entrevistas	Entrevista 2	Professor 1
		Professor 2
	Entrevista 3	Professor 3
		Professor 4
	Entrevista 4	Professor 5
		Professor 5

Fonte: a autora

A forma de registro das entrevistas foi a gravação. Os áudios foram posteriormente transcritos para serem analisados. Nos trechos das entrevistas citadas no presente trabalho optamos por utilizar a grafia correta das palavras, bem como suprimir vícios linguísticos que não interferiam na compreensão destas. Tais posturas foram adotadas para assegurar o anonimato dos colaboradores e evitar qualquer tipo de constrangimento. Além disso, o objetivo do presente estudo não visa uma análise linguística e gramatical dos colaboradores.

Além das entrevistas, foi elaborado um questionário (apêndice B) com questões abertas, cujo objetivo era coletar informações acerca do perfil dos colaboradores e sua formação profissional. Os questionários foram respondidos pelos professores após a realização das entrevistas.

3.4 Análise dos dados

Os dados obtidos no presente estudo foram analisados sob perspectiva da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A análise de conteúdo é definida como sendo:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2001, p. 48).

De acordo com o proposto por essa autora, a análise de conteúdo se constrói em três etapas, sendo elas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 2001). A primeira etapa é considerada como uma fase de organização, na qual o pesquisador deve escolher os documentos que serão analisados – *corpus*, formular hipóteses e elaborar os indicadores, sendo estes os critérios que serão utilizados no recorte, codificação e categorização dos dados (BARDIN, 2001).

A segunda etapa caracteriza-se por ser a fase de análise propriamente dita, na qual o pesquisador, seguindo os critérios definidos na etapa anterior, transforma os dados brutos em uma representação do conteúdo do texto que será interpretado na próxima etapa (BARDIN,

2001). É nesse momento em que o texto bruto é recortado em “Unidades de Registro” e “Unidades de Contexto”, para então realizar a categorização.

A unidade de registro é “o segmento de conteúdo considerado unidade base” que será recortado do texto e categorizado, podendo esta ser constituída a partir de critérios de ordem semântica, como o tema, ou de ordem linguística, como a palavra (BARDIN, 2011, p. 134). A autora menciona que no caso de entrevistas com respostas abertas, como a proposta neste estudo, o tema é geralmente utilizado como unidade de registro (BARDIN, 2011). Já a unidade de contexto consiste numa parte mais ampla do texto que possibilita a compreensão das unidades de registro (BARDIN, 2011). Após realizado o recorte do texto em unidades de registro estas devem ser agrupadas a partir de suas características comuns, sendo assim formadas as categorias (BARDIN, 2011).

A terceira e última etapa consiste em apresentar aos leitores os conhecimentos que podem ser inferidos a partir do trabalho realizado (BARDIN, 2011). De acordo com Moraes (1999), há duas vertentes do movimento interpretativo, em uma delas a fundamentação teórica é explicitada a priori, enquanto na outra esta é construída com base no dados e categorias da análise. Em outras palavras, no primeiro caso a interpretação se dá através da comparação do que se observou nas categorias com a fundamentação teórica, enquanto que na segunda a interpretação constitui o processo de construção de ideias a partir dos dados e informações presentes nas categorias.

À luz do proposto por Bardin (2011), o presente estudo buscou construir uma análise de conteúdo temática. O *corpus* da análise foi constituído pela transcrição de todas as entrevistas realizadas, sendo o tema a unidade de registro adotada. Após o recorte das unidades de registro, estas foram agrupadas em categorias. A interpretação do material se deu em um movimento de reflexão buscando significação nas informações presentes nas categorias.

É importante ressaltar que presente trabalho é um recorte de uma pesquisa mais robusta. Desta forma, os dados que foram considerados para a análise correspondem à respostas dos colaboradores obtidas através dos questionamentos presentes no bloco 2) Procedimentos da inclusão das disciplinas; a primeira pergunta do bloco 3) Formação continuada; e 4) Relevância das disciplinas (apêndice A). O bloco 5) Estágio Supervisionado não foi considerado no momento de coleta de dados, e conseqüentemente na análise; uma vez que os colaboradores da pesquisa; com exceção do membro da administração escolar, não integravam o corpo docente da escola durante a realização do estágio supervisionado.

3.5 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) em junho de 2017, sendo aprovado pelo parecer 2.250.025, em 31 de agosto de 2017. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C) de cada colaborador foi obtido pessoalmente na reunião de apresentação do projeto mediante adesão voluntária. A identidade da instituição escolar estadual, bem como de todos os colaboradores foram preservadas, sendo utilizados codinomes para assegurar o anonimato destes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O perfil do sujeitos da pesquisa

As pesquisas que adotam uma abordagem qualitativa para fundamentar seu estudo tem interesse em compreender fenômenos que se inserem em um contexto histórico-social específico, sendo esta compreensão permeada pelo olhar daqueles que o vivenciam (FLICK, 2004; NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004). Nesse sentido, acreditamos ser importante

apresentar o perfil dos colaboradores do presente estudo, principalmente com foco nos aspectos relacionados a sua formação, experiência profissional e docência da EJA.

- Membro da administração escolar (M)

O profissional entrevistado tem 53 anos, é formado no curso de licenciatura plena em Geografia com conclusão em 1994 e não possui especialização ou pós-graduação. Este profissional possui 22 anos de experiência na docência, e atuou como professor da EJA durante 10 anos. Além disso, tem três anos de experiência como membro da gestão escolar da EJA na escola campo de estudo.

- Professor 1 (P1)

A professora identificada como P1 tem 45 anos, formou-se em 1998 no curso de licenciatura curta em Ciência e tem habilitação em Matemática. Além disso, possui especialização em Estatística Aplicada em empresas - matemática e estatística. Atua há 18 anos como professora, com sete anos de experiência na EJA.

- Professor 2 (P2)

A professora cujo codinome adotado é P2 tem 41 anos e atualmente é doutoranda em História Social. Concluiu a graduação em História em 2005 nas modalidades licenciatura e bacharelado. Atua como professora há 11 anos, sendo docente da EJA há dois anos e seis meses.

- Professor 3 (P3)

A professora P3 tem 57 anos. É licenciada desde 1985 em Letras – habilitação Português e Inglês. Sua experiência na docência é de 37 anos, atuando como professora da EJA por oito anos. Além disso, possui pós-graduação em Português e suas literaturas.

- Professor 4 (P4)

O professor P4 tem 51 anos e concluiu seu curso de licenciatura plena em Geografia em 1987. É especialista em Meio Ambiente e possui 12 anos de experiência na docência. Apesar da vasta experiência docente, atua como professor da EJA apenas há sete meses, sendo o que possui menor tempo de atividade profissional nessa modalidade.

- Professor 5 (P5)

A professora P5 tem 42 e é licenciada em Geografia desde 2000 – licenciatura plena. Além disso, possui especialização em ensino e prática de Geografia e pós-graduação em Educação Especial. É professora há 15 anos e trabalha na EJA há um ano.

- Professor 6 (P6)

A professora que recebeu o codinome P6 tem 48 anos é licenciada em Letras Vernáculas desde 1991. Possui 16 anos de experiência na docência, sendo destes 4 anos na EJA. A professora é também especialista em Planejamento Educacional.

Alguns aspectos sobre o perfil dos colaboradores do presente estudo são interessantes de serem destacados. O grupo de colaboradores é formado por professores com vários anos de experiência docente – apresentando o professor com menor tempo de serviço 11 anos de experiência. Outra característica comum ao grupo é a titulação dos professores, sendo todos especialistas ou pós-graduados. O único integrante do grupo cuja titulação se mantém a nível

de graduação é o membro da administração escolar. Destacamos também a diversidade presente quando observamos o tempo de serviço na EJA, com professores atuando nesta modalidade há poucos meses, como é o caso de P4 e outros com anos de experiência, como por exemplo P3.

Faz-se necessário esclarecer que o membro da administração escolar é o único colaborador que esteve presente desde o período de reorganização escolar para implementação da disciplina DIFC, que ocorreu no primeiro semestre de 2016. Este vivenciou a presença dos estagiários da UFU e atua na escola até os dias atuais, trazendo para o estudo tanto o seu olhar como gestor, quando histórico deste processo. Já os professores que colaboraram com o estudo ingressaram na escola após o período de implementação da disciplina no currículo, e portanto não conviveram com os estagiários. A maior parte dos professores foi incorporada ao corpo docente da escola no primeiro semestre de 2017, sendo a professora P5 a única exceção, cujo ingresso deu no segundo semestre de 2016.

4.2 Categorias de análise

Como mencionado anteriormente, as categorias obtidas através do procedimento de análise de dados e aqui apresentadas são resultados de um recorte que se concentrou na totalidade da discussão dos blocos 2 e 4 da entrevista, a saber: procedimentos da inclusão da disciplina e relevância da disciplina respectivamente; além do primeiro questionamento do bloco 3 sobre formação continuada. As categorias e subcategorias construídas estão ilustradas no quadro abaixo.

Quadro 2 – As categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Aspectos iniciais sobre a resolução SEE nº 2.843	<p>A urgência de implementação e a responsabilização dos professores</p> <hr/> <p>Familiaridade dos professores com a proposta</p>

Procedimentos organizacionais e estruturais escolares para inserção de DIFC na matriz curricular	A organização docente para regência da disciplina
	Horário escolar ¹
	A coletividade na implementação de DIFC
A construção da proposta do novo componente curricular	Encaminhamentos iniciais
	Distribuição dos conteúdos por ano de ensino
	A flexibilidade do planejamento
“Diversidade, Inclusão e Formação para Cidadania” na escola campo	Temáticas abordadas
	Recursos didático-pedagógicos
	Relação dos alunos com a disciplina
As percepções dos docentes sobre a relevância do novo componente curricular	-
Dificuldades enfrentadas pelos professores na regência de DIFC	Material didático-pedagógico
	Recursos tecnológicos
	Temáticas e formação
Formação inicial	-

Fonte: a autora

4.2.1 Aspectos iniciais sobre a resolução SEE nº 2.843

4.2.1.1 A urgência de implementação e a responsabilização dos professores

Por meio da resolução SEE nº 2.843 de 13 de janeiro de 2016, publicada no dia 27 do referido mês e ano, a Secretaria de Estado da Educação resolve sobre a implementação da disciplina “Diversidade Inclusão e Formação para Cidadania” no currículo EJA da rede pública de Minas Gerais, entre outros aspectos relacionados a organização e funcionamento desta modalidade, entrando a resolução em vigor a partir da data de sua publicação (MINAS GERAIS, 2016a). Em outras palavras, as escolas públicas que oferecem tal modalidade deveriam passar por um processo organizacional para atender as exigências desta resolução

¹ A subcategoria “ O horário escolar” se subdivide em “a reorganização do horário escolar e seus impactos” e “participação docente na nova readequação do horário”.

que previa que a nova disciplina, bem como as outras demandas, fossem implementadas de forma imediata. Com relação a urgência da implementação dessas propostas, principalmente da implementação da nova disciplina (M) acredita que o tempo que a escola tinha para se adequar as modificações foi ínfimo e atribui aos professores o crédito para execução das propostas, como destacamos a seguir:

É! Mas muitas coisas na escola funcionam mais ou menos assim mesmo. Não é só essa questão da introdução de uma nova disciplina na grade, não. Tem muitas coisas no Estado que vem e é pra agora. [...] E, gente, a capacidade do professor de mobilização e de sair de uma situação... Os professores, ele age, ele se inteira, ele pede ajuda, ele multiplica. Então, quando as coisas são pra acontecer, acontece! (M)

O calendário escolar da rede estadual de ensino previa o início do ano escolar no dia 01 de fevereiro de 2016 e do ano letivo no dia 11 de fevereiro (MINAS GERAIS, 2015). Isso reforça o posicionamento do colaborador (M), com relação ao pouco tempo de implementação da disciplina, uma vez o intervalo temporal entre a publicação da resolução e o início do ano escolar foi de poucos dias.

Os processos de mudanças educacionais tem atribuído aos professores um papel central na efetivação das propostas, independentemente se estas emergem do contexto escolar ou se são impostas verticalmente (LEITE; FERNANDES, 2010) pelas secretarias de educação ou órgãos superiores. Assim, as mudanças curriculares, então independentemente de seu caráter apropriado e transformador, só se efetivariam através do trabalho do professor em implementá-las a sua prática profissional (FURLAN; HARGREVES, 2000 APUD LEITE; FERNANDES, 2010).

Essa responsabilização dos professores pelo sucesso das propostas ilustrada na fala do colaborador (M), se sustenta no documento orientador da disciplina quando este afirma que uma mudança curricular da amplitude que foi proposta se efetivaria com investimento na formação docente (MINAS GERAIS, 2016b), aspecto este que será abordado no decorrer do trabalho. Nesse sentido, há uma sobrecarga de trabalho ao docente que, independente das

condições de trabalho e participação na construção das propostas, deve ser um executor das mesmas.

As mudanças educacionais impostas à escola e aos professores pelos órgãos superiores de administração, como é o caso das secretarias de educação, tem recebido críticas; uma vez que estas ignoram os saberes dos professores e a realidade escolar, resultando em desmotivação dos docentes (FERNANDES, 2010; HERDEIRO; SILVA, 2014). O documento que orienta a reestruturação da EJA afirma que a nova proposta curricular foi elaborada com a participação de 1.500 gestores e educadores desta modalidade através de Rodas de Conversa e Seminários realizados em 2015 (MINAS GERAIS, 2016b). Apesar do caráter colaborativo e horizontal mencionado pelo documento, o período de inserção na escola campo foi marcado por insegurança e estranhamento à proposta, o que nos faz acreditar que a proposta para esta escola tenha se apresentado de forma vertical.

4.2.1.2 Familiaridade dos professores com a proposta

Ao questionarmos os professores sobre sua atuação nesse novo componente curricular, eles relataram que por terem ingressado na escola após a implementação deste no currículo não tinham conhecimento desta nova disciplina, sendo informados pela escola sobre a mesma, como podemos perceber na fala dos colaboradores:

Como nós somos novos na escola aqui. Pra mim foi uma surpresa eu não conhecia esse projeto. (P4)

Nós chegamos aqui esse ano. É o primeiro ano que nós estamos nessa escola; então a gente chegou e fomos informados pela escola que tinha esse conteúdo, essa modalidade. Então, a gente não conhecia, a gente não sabia nada dela, sabe? (P3)

Porque inclusive quando você pega o cargo, por exemplo é 16 horas/aula, aí quando chega aqui que eles determinam [...] “tantas aulas suas são de diversidade e tantas são do seu conteúdo”. Então, a gente assustou! (P5)

A composição do corpo docente é um aspecto a ser considerado ao se discutir uma proposta de modificação de matriz curricular, que, como foi ilustrado na categoria anterior, atribui ao docente papel central na execução da proposta e responsabilização pelo sucesso da

mesma. No estado de Minas Gerais há uma distinção funcional dos professores que compõe o quadro de profissionais da educação básica, uma vez que estes podem ser professores efetivos – os concursados e nomeados – ou designados – contratados temporários (AUGUSTO, 2005). Os professores designados são contratados pelo período de um ano letivo, não tendo portanto garantia de permanência na escola após o término do contrato (AUGUSTO, 2005). Além da incerteza de trabalho no ano seguinte, bem como do local que este acontecerá, caso seja contratado novamente, os docentes lidam com uma instabilidade profissional, uma vez que podem ser substituídos por professores efetivos a qualquer momento (AUGUSTO, 2005).

Um resultado direto da situação contratual adotada no Estado é a alta rotatividade de professores nas escolas. Essa característica se faz presente na escola campo, sendo expressa pelos trechos das entrevistas acima apresentados. Os professores que participaram do processo de introdução de “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania” na matriz curricular da EJA eram predominantemente designados. Assim, ao final do ano letivo de 2016 houve uma transformação do corpo docente da escola, incluindo aqueles que ministravam essa disciplina.

A alta rotatividade de professores no ambiente escolar é prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dificulta a organização pedagógico-administrativa da instituição escolar (FUSARI, 1992; AZEVEDO, 2010); bem como a continuidade dos projetos pedagógicos iniciados e em desenvolvimento (AZEVEDO, 2010). De acordo com o proposto por esses autores e no contexto de mudança na matriz curricular, ponderamos se a rotatividade de professores pode impactar negativamente nesse processo.

4.2.2 Procedimentos organizacionais e estruturais escolares para inserção de DIFC na matriz curricular

4.2.2.1 A proposta de regência da disciplina

Além da resolução SEE nº 2.843, a Secretaria de Educação de Minas Gerais divulgou um documento com orientações sobre a organização da EJA nas escolas públicas estaduais. O presente documento informa sobre a distribuição dos professores responsáveis pela nova disciplina. Segundo o documento, nos 1º e 2º períodos os responsáveis por esse conteúdo seriam os professores de Matemática e História e nos 3º e 4º períodos seriam os docentes de Língua Portuguesa e Geografia (MINAS GERAIS, 2016b). Com relação a isso (M) afirma:

Essa distribuição ela veio engessada [...] Ela chegou através da superintendência. Ela não contratou pessoas pra trabalhar. Ela pegou o professor e distribuiu de forma assim... É, eu nem sei quais os critérios que superintendência de educação colocou, que foi utilizado. Porque ela pegou, por exemplo o professor de Matemática, e professor de Geografia, professor de História e professor de Português. [...] E, independente do professor, uma coisa que foi interessante foram as aulas serem trabalhadas com dois professores. Então, eles vão em dupla pra sala de aula, eles preparam a aula, eles fazem as reuniões, preparam material. Então as aulas tem uma dinâmica diferente da aula normal.

No documento acima mencionado não há uma justificativa ou explicitação para atribuição desta disciplina para os professores dos componentes curriculares citados. Há um apontamento de que deva-se trabalhar de forma interdisciplinar estabelecendo relações entre os saberes escolarizados e os saberes da experiência dos sujeitos (MINAS GERAIS, 2016b).

De acordo com Thiesen (2008), a interdisciplinaridade tem como princípio norteador o rompimento com a visão fragmentada da ciência e do conhecimento, possibilitando no campo educacional uma formação crítica, aproximando os sujeitos da realidade mais ampla e viabilizando uma significação dos conteúdos de aprendizagem. Ainda de acordo com esse autor, os desafios das escolas, professores e alunos, quando trabalham em um contexto interdisciplinar, são os de “integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (THIESEN, 2008, p. 7). E para que isto se concretize, o professor é desafiado a adotar uma visão integrada da realidade, estabelecendo relações de sua área específica de conhecimento com as outras áreas,

possibilitando aos seus alunos um processo de construção de conhecimento por meio de um processo dialético e de métodos e processos produtivos (THIESEN, 2008).

Assim, apesar do documento orientador e da resolução SEE nº 2.843 não explicitarem os critérios de atribuição da disciplina aos professores de Português, Matemática, História e Geografia, a recomendação de que o trabalho fosse realizado de forma interdisciplinar pressupõe um conjunto de particularidades desta proposta, como apontado por Thiesen (2008). A presença de dois professores com uma dinâmica de trabalho diferenciada como anunciada por (M) pode ser uma forma de trazer uma interlocução dos saberes de áreas de conhecimento distintas na abordagem das aulas.

4.2.2.2 O Horário escolar

4.2.2.2.1 A reorganização inicial do horário escolar e seus impacto

A dinâmica de trabalho proposta para essa disciplina resultou em um processo de readequação do horário escolar para que fosse possível ter dois professores simultaneamente em uma mesma sala. Este foi um processo custoso para a escola, sendo observadas duas problemáticas para os professores - financeiras e de trabalho.

Foram tiradas aulas de outras disciplinas, por exemplo, Inglês diminuiu uma aula, parece que artes diminuiu uma aula, a matemática quem tinha cinco ficou com quatro, aí teve uma modificação na grade. Mas de uma certa forma, não contemplou todos os professores pra que atuasse. (M)

Os nossos horários aqui ficaram horríveis. [...] Professores que dão 9 aulas na semana vir 4 ou 5 dias, sendo que ele poderia vir em 3 dias. (M)

Então, assim, não foi uma medida simpática com o nosso horário, com o horário do professor. Exigiu mais dele, mais tempo de módulo, tudo exigiu mais do professor (M)

Como observado na fala de (M), para que houvesse a inserção do novo componente curricular no quadro de horários alguns professores tiveram redução no número de aulas. Os professores, como os de Matemática, tiveram sua carga horária de conteúdo específico

compartilhada com o novo componente curricular. Em outras palavras, mesmo com a redução de uma aula de conteúdo específico – Matemática por exemplo– o professor não teve redução de sua carga horária total, visto que a este seria atribuído também o novo componente curricular. Entretanto, alguns professores, como o professor de Inglês, tiveram sua carga horária apenas reduzida e não compartilhada, o que afeta diretamente seu número total aulas e conseqüentemente sua remuneração. Além disso, podemos observar pela fala de (M) que devido as modificações no horário escolar, os professores não conseguiram concentrar suas aulas em dias específicos da semana, tendo que se deslocarem com maior frequência até a escola, gerando assim mais gastos com transporte.

Nas discussões sobre a precarização do trabalho docente, a remuneração e a carga horária dos professores são temas pertinentes e centrais. As condições salariais dos professores é considerada insatisfatória (FUASARI, 1992; SAMPAIO; MARIN, 2004; AUGUSTO, 2005; MELO; CIRILO; PINTO, 2016), e “ferem a dignidade daqueles que tentam fazer da Educação um exercício de cidadania e profissionalismo” (FUASARI, 1992, p. 72). Uma implicação dessa problemática é que muitos professores precisam buscar complementação de carga horária em outras instituições e/ou ministrando aula para um número elevado de turmas e anos de ensino para terem uma remuneração que lhes forneça subsistência (SAMPALIO; MARIN, 2004; AUGUSTO, 2005; AZEVEDO, 2012). De acordo com Martins (2006), em momento de implementação de reformas educacionais quando aos professores são atribuídas as responsabilidades de efetivação das propostas estabelecidas por estas reformas, as questões sobre a precarização da profissão docentes são colocadas em pauta. No contexto de mudança da matriz curricular da EJA para inserção de “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania” essa situação é exposta, tendo a reorganização do horário escolar para incorporar a nova disciplina consequência direta na remuneração dos professores.

Por fim, (M) elucida que houve um aumento das atividades dos professores. Estas atividades incluem a elaboração do planejamento, reuniões, elaboração de material, entre outros aspectos. E, não é apenas um aumento no volume de trabalho a ser desenvolvido, mas o esforço que este demanda, principalmente por ser algo inovador. A sobrecarga de trabalho é também associada a precarização do trabalho docente (FERNANDES, 2010). E de acordo com Sampaio e Marin (2004), um dos fatores que resultam no sucesso de implementação das propostas é a forma com que estas se apresentam, sendo um fator negativo a sobrecarga gerada por esta aos docentes.

4.2.2.2.2 A participação docente na nova readequação do horário

No ano seguinte ao de implementação da disciplina buscou-se reorganizar o horário escolar para atender a necessidade dos professores e diminuir problemáticas como as mencionadas por (M) anteriormente.

A observação que eu fiz foi que colocasse todas as aulas de diversidade em um único dia pra que a gente pudesse ter esse contato com todos os professores que trabalham diversidade (P2)

O que melhorou pra nós foi o seguinte: esse ano nós estamos realizando essa disciplina todas as terças-feiras (M)

A escola é um ambiente vivo e sua estrutura organizacional curricular, didática e pedagógica deve levar em consideração a pluralidade dos indivíduos que a constituem, suas demandas, interesses e experiências (THIESEN, 2008). Esse aspecto dinâmico da escola é elucidado pela fala da professora P2, uma vez que a mudança no quadro de horário da escola foi resultado de uma demanda dos professores, sendo atendida pela gestão escolar e facilitando assim o trabalho da equipe escolar como um todo.

Além dessa concentração da disciplina em um único dia, todas as terças-feiras das 17 às 19 horas os professores participam de uma reunião com a supervisora, na qual são discutidos aspectos relacionados à disciplina e outros assuntos pertinentes. Essa mudança

resultou em uma nova dinâmica de trabalho entre os professores, permitindo um momento de troca de experiências acerca desta disciplina.

No estudo realizado por Fernandes (2010) que investigou a visão dos professores acerca das reformas educacionais recentes no estado de São Paulo, os docentes relataram que estas dificultaram o trabalho coletivo; sendo este fator apontado pelos professores como prejudicial para implementação das reformas. Diferentemente do relatado por Fernandes (2010), percebemos que há na escola campo uma busca pela coletividade na implementação da nova matriz curricular; na qual esta busca se adequar as necessidades dos professores e possibilitar os encontros para que estes discutam e construam esse processo coletivamente.

4.2.2.3 A coletividade na implementação de DIFC

Com relação a mobilização dos professores da escola, no semestre em que houve a implementação da disciplina no currículo, ou seja quando as aulas de “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania” estavam distribuídas durante a semana, todos os professores que ministravam aulas as terças-feiras, além dos professores da referida disciplina participavam das reuniões que abordavam os encaminhamento desta. Entretanto, a concentração desta disciplina em um único dia da semana favoreceu, principalmente, a presença daqueles professores que são justamente os que ministram este componente curricular, sendo estes os responsáveis pelo andamento da disciplina.

Então os outros eles ouvem e se dispõem a ajudar, mas é complicado por eles tem as aulas deles também pra ministrar. Então a gente acaba trabalhando solo entre os envolvidos. (P3)

Mas quando alguém que não ministra a disciplina tem alguma coisa ele dá uma colaboração também. “Ah, tem um texto assim”, “você viu a palestra de fulano de tal?” Então ele acaba ajudando. (M)

Então acho que as pessoas que estão de fora talvez não contribuam porque não tá, mas com certeza eu acho que contribuiria. (P5)

A fala dos colaboradores ilustra que as contribuições dos professores que não ministram esse novo componente curricular, quando ocorre, se manifesta de forma indireta

por meio de sugestões de atividades. Este é um cenário diferente daquele de inserção da disciplina no qual todos os professores contribuíaam ativamente para este processo; entretanto, permitiu um contato mais próximo dos docentes responsáveis pela mesma possibilitando um ambiente de troca de experiências entre eles.

Tem troca de textos: “que texto você vai trabalhar?”, ou “eu trouxe tal texto assim, vamos trabalhar esse texto?”(P5)

Foi interessante pra turma, e quem sabe é interessante pra sua. E a gente vai adequando, vai observando. (P6)

Nóvoa (1992) afirma que os espaços que proporcionam o diálogo entre os professores e a troca de experiências entre eles são fundamentais na consolidação dos saberes da prática profissional. Além disso estes se constituem como importantes espaços de “socialização profissional e de afirmação dos valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 14). Nesse sentido, Tardif (2012) afirma que os saberes experienciais, aqueles construídos na prática da profissão docente e por ela validados, quando partilhados entre os pares adquirem um aspecto informativo e também formador. Assim, esse espaço de compartilhamento de experiências e materiais viabilizado na escola se caracteriza como momento formativo para estes professores e contribui no processo de construção da disciplina.

4.2.3 A construção da proposta do novo componente curricular

4.2.3.1 Encaminhamentos iniciais

Concomitantemente à reorganização estrutural para atender à resolução SEE nº 2.843, a escola se organizava para elaborar o planejamento desta nova disciplina. A princípio, não há um direcionamento sobre os conteúdos que deveriam ser abordados em DIFC; apenas nos projetos desenvolvidos nos “Conteúdos Interdisciplinares Aplicados”, que deveriam se fundamentar nas discussões realizadas em DIFC e nos temas transversais como “educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, sustentabilidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira” (MINAS GERAIS, 2016b).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscam através do compromisso com a construção da cidadania propor uma prática educacional que se relacione com a realidade social e que permita aos alunos refletir criticamente sobre os aspectos da sociedade que estes se inserem (BRASIL, 1998). Fundamentados nesse princípio, são propostos os temas transversais, sendo que estes “correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1998, p. 17). Estes temas são divididos seis grupos gerais, a saber: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual; e trabalho e consumo; e devem ser trabalhados de forma transversal; uma vez que nenhuma das áreas do conhecimento isoladamente poderia explicá-los, devido sua complexidade (BRASIL, 1998). Ainda neste documento há a seguinte proposição: “tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas” (BRASIL, 1998, p. 27).

Frente a inexistência de uma definição específica de quais conteúdos e temas que deveriam ser abordados em DIFC, e devido ao caráter complementar entre esta e os “Conteúdos Interdisciplinares Aplicados”, o que se percebeu na escola campo foi uma compreensão de que os temas transversais deveriam ser trabalhados também em DIFC. Assim, diferentemente do proposto pelos PCNs, houve um processo de disciplinarização destes temas.

Por um lado, a ausência de um direcionamento preciso dos conteúdos que constituiriam a disciplina resultou em inquietações e dificuldades; mas por outro possibilitou uma flexibilidade para a escolar definir os conteúdos e temas pertinentes ao seu contexto, como mencionado na fala de (M):

Não veio um CBC² de assuntos a serem abordados. Isso aí foi até interessante porque dava a oportunidade para as escolas pra ver quais que eram os problemas mais gritantes que a escola tinha pra ser trabalhados [...] nós dividimos em vários conteúdos bem abrangentes que a Universidade inclusive nos deu suporte também com temas.

² CBC – Conteúdo Básico Comum

O processo de construção do planejamento do novo componente curricular na referida escola foi marcado pelo trabalho coletivo entre os gestores, professores da escola, estagiários e docentes da Universidade responsáveis pelo estágio supervisionado. Assim, tendo como base os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como as demandas dos alunos e da escola elencamos os temas e conteúdos que seriam abordados e construímos o planejamento da disciplina.

A articulação entre Universidade e escola de Educação Básica é um aspecto valorizado quando pensamos sobre a formação docente; entretanto, este é também indicado como um desafio a ser vencido no nosso país (MIZUKAMI, 2006; SILVA, SCHNETZLER, 2008). De acordo com Mizukami (2004) a articulação entre Universidade e Escola se constitui como uma via de mão-dupla proporcionando um ambiente de aprendizagem mútuo. A criação desses espaços de partilha de experiências profissionais, associado a um trabalho crítico e reflexivo sobre a prática, são aspectos centrais na construção da identidade profissional docente (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, os estagiários da disciplina de Estágio I do curso de Ciências Biológicas da UFU, tendo a autora integrado o grupo de estagiários, juntamente com seus professores orientadores se inseriram na escola campo e trabalharam de forma articulada com os professores desta na estruturação do novo componente curricular. Este período de trabalho colaborativo constituiu-se no espaço das reuniões para discussão da disciplina e resultou na elaboração do planejamento; além da regência por parte dos estagiários na nova disciplina.

O planejamento proposto no período de inserção da disciplina no currículo, fruto do trabalho coletivo entre escola e Universidade, ainda se fazia presente no momento de realização deste estudo; e apesar, dos professores não saberem a origem deste, todos mencionaram que fundamentam seu trabalho em um planejamento existente na escola.

Quando eu cheguei o semestre passado, a professora já era daqui da escola. Ela trabalhou aqui o ano que foi implementado, então ela já tinha o planejamento. Então

eu não mudei, eu só me adequei ao planejamento dela. Então de onde que ela... se foi determinado aqueles temas, isso eu não sei (P5).

Quando eu cheguei eu já peguei o barco andando. Então eu já recebi um planejamento do meu colega que saiu e que me deixou esses planejamentos. (P1)

É que a gente chegou, estava em andamento e a gente deu seguimento. A gente percebeu que isso está dando certo e continuamos. (P6)

A fala do colaborador P5 reforça essa assertiva. Como mencionado anteriormente, a professora P5 integra o corpo docente da escola a mais tempo que os outros colaboradores, compartilhando a regência desta disciplina com uma professora que participou efetivamente na implementação desta e conseqüentemente na construção do planejamento.

Como ilustrado na fala dos colaboradores, estes desconhecem o processo de construção do planejamento, bem como os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos abordados na disciplina, uma vez que integraram o corpo docente da escola após o período de construção deste. Nesse contexto, retomamos as ideias de Azevedo (2010) que afirma que a alta rotatividades dos professores nas escolas dificulta a continuidade de projetos que já estavam em andamento na instituição. Acreditamos que, apesar da disciplina continuar em curso, o desconhecimento por parte dos professores acerca do seu processo de implementação no currículo é prejudicial ao andamento desta, principalmente no que se refere a possibilidade de adaptações e modificações no planejamento.

4.2.3.2 Distribuição dos conteúdos por ano de ensino

No primeiro momento o grupo que iniciou a construção da proposta da nova disciplina optou por trabalhar os mesmos conteúdos em todos os anos de ensino, ou seja, não houve uma divisão programática do conteúdo nos diferentes anos, como se apresenta nas outras áreas como por exemplo em Ciências e Geografia. A adoção dessa postura se justificou pelo contexto de transformação curricular com disciplina recém-chegada que ainda causava estranhamentos. Acreditamos que essa postura nos possibilitaria uma reflexão constante sobre o proposto, permitindo adequações em um processo de construção permanente da mesma.

Apesar desta postura, já havia uma preocupação com a organização dos conteúdos por anos de ensino. Entretanto, foi possível perceber, a partir da fala dos colaboradores, que esta preocupação ainda persiste entre eles.

E até porque são várias turmas pra gente, as vezes, não acabar abordando o mesmo assunto em turmas diferentes. A gente trocou ideia com os professores de outras turmas pra ver se estava legal assim, não estar abordando a mesma coisa, porque se não depois o que eles passarem pra série seguinte já não ter visto aquele assunto. Então nesse sentido a gente discutiu um pouco a respeito dos temas. (P4)

A gente tinha que se reunir, uma hora não dá pra fazer isso, mas tinha que tirar um tempo pra gente definir quais temas por cada EJA, pra não ficar repetindo os temas [...] Mas eu acho que o que a gente não tem ainda é os temas definidos por EJA. (P1)

Assim, apesar da preocupação com uma organização dos conteúdos por ano de ensino, notamos que ela ainda não se deu de forma sistemática na escola, tendo os professores se organizado para que não haja uma repetição das temáticas abordadas. Por mais que esta estruturação seja urgente, ela é lenta e demanda esforço e tempo dos professores e gestores, e como mencionado pelo colaborador P1, o espaço das reuniões semanais não se faz suficiente a este propósito, sendo necessário um espaço específico para esta discussão. Acreditamos que a alta rotatividade de professores explicada pelos procedimentos de contratação via designação, comuns no Estado de Minas Gerais dificulta este processo.

4.2.3.3 A flexibilidade do planejamento

O planejamento é uma ferramenta que auxilia o professor no seu trabalho, uma vez que permite a este refletir e nortear a ação educativa (BAFFI, 2002; LEAL, 2005); entretanto este não deve ser rígido e imutável, sendo a flexibilidade uma das características fundamental para que se realizem adaptações e mudanças quando pertinentes ao contexto educacional (FONSECA; NASCIMENTO; SILVA, 1995). Com relação a este aspecto é possível perceber no diálogo entre P1 e P2 a flexibilidade do planejamento, sendo este adaptado a necessidade dos alunos e do contexto.

P1- Tem um planejamento

P2- Aí ficam surgindo outros assuntos, outras temáticas

P1- Quando a gente tá terminando um conteúdo, vem um Senhor pedindo um assunto “eu vou falar que não?” falei “pode”. Aí eles estão propondo tema eu não posso falar não pra eles.

P2- eu não posso fugir dela. Eu acredito que não. E eu não vou!

P1- Eu prefiro trabalhar uma coisa que eles querem discutir, um tema que eles querem falar, do que eu chegar e falar “olha, nós vamos estudar esse tema aqui”. Então pra mim eu acho mais interessante você trabalhar os temas que eles estão propondo. Quando não tem mais uma demanda deles [...] nós voltamos pro nosso planejamento

Nesse semestre é que a gente se já ambientou e foi atrás e buscou mais material pra gente ter uma aula diferente. Dentro da realidade do nosso aluno também, dentro do que eles precisam. (P3)

De acordo com Morgado (2011), as reformas políticas e curriculares colocam o professor como responsável por uma adequação do currículo proposto a nível nacional, contextualizando e enriquecendo este para atender as necessidades dos estudantes e do contexto que a escola se insere. O posicionamento dos colaboradores reflete sua busca em adequar as temáticas abordadas na disciplina DIFC à realidade dos alunos e demanda destes. Há no documento orientador de implementação da proposta uma recomendação de que os professores abordem temas sugeridos pelos discentes (MINAS GERAIS, 2016b). Assim, o caráter flexível do planejamento; bem como da própria resolução de implementação desta possibilita ao professor trabalhar nessa perspectiva.

4.2.4 “Diversidade, Inclusão e Formação para Cidadania” na escola campo

4.2.4.1 Temáticas abordadas

Como mencionado anteriormente, a interpretação da Resolução nº 2.843 resultou na definição dos temas transversais como norteadores para construção de DIFC. Nessa perspectiva há uma diversidade de temáticas sendo trabalhadas atualmente pelos professores, como podemos perceber pelas entrevistas:

Eu e a P6 pegamos as culturas brasileiras. Então nós estamos trabalhando as cinco regiões brasileiras. Então a gente trabalha festas, é... comida, lendas, danças, música. (P5)

Teve a questão do machismo, da piadinha do machismo que eu fiz questão de levar pra sala de aula e discutir (P2)

E esse texto da amizade também me surpreendeu. Porque eu achei que ia ser uma coisa assim, mais monótona, mas não. Quando tocou em amigo, em amizade, a coisa floresceu (P4)

É, mais o bom é que nessa temática a gente já buscou até a parte de preconceito, né? [...] E aí já pediu já a questão do assédio. O Sr. Aluno³ já veio todo humilde perto de mim “o professora”, ele escreveu num papel e me entregou. “Professora, lê”. Aí eu li.. “sim, Sr. Aluno”, aí ele “Dá pra trabalhar? Eu queria falar sobre isso na sala. Vamos falar sobre isso?” Aí eu “vamos” (P1)

Nós já tivemos aqui uma palestra sobre drogas que veio o palestrante aqui, conversou com os alunos, deu uma palestra, explicou tudo, falou muito bem! (P3)

P2- Racismo, droga, violência contra as mulheres

P1- Mas aí eles falaram assim: “mas e os homens, os homens, e nós? Nós também sofremos violência. Não vai falar sobre nós não?” aí eu falei “vamos! Então na próxima aula nós vamos falar sobre a violência contra os homens”.

P2- E eu encontrei um texto super legal, sabe? Dos direitos humanos que deu para fazer uma discussão muito interessante sobre isso.

A organização do currículo não é ideologicamente neutra ou imutável, mas corresponde a interesses histórico-sociais (MELO, 2010; CAVALCANTI; 2011) De acordo com Morgado (2011, p. 392), os saberes priorizados e valorizados excluem “os conhecimentos as vivências e as culturas de setores marginalizados da população”. Entretanto, há uma demanda de que a escola reconheça esses saberes, desafiando-se na constituição de uma proposta de educação multicultural (MELO, 2010). Nesse sentido, atualmente a escola se depara com propostas de mudanças curriculares que escancaram a necessidade de articularem-se com a realidade social (MORGADO, 2011), como é o caso da proposta de modificação da matriz curricular da EJA nas escolas de Minas Gerais.

Assim, uma proposta de mudança curricular que prevê a instituição de uma nova disciplina para que se abordem temas vinculados a diversidade, inclusão e formação cidadã pressupõe posicionamentos políticos-ideológicos em detrimento de outros. Os temas transversais, definidos como norteadores para construção de DIFC, abordam assuntos relacionados à realidade social com o objetivo de formar um sujeito crítico à esta que, através do diálogo promova a mediação de conflitos e se posicione contrariamente a discriminações sociais, contribuindo na construção de uma sociedade cidadã (BRASIL, 1998; QUIRINO;

³ O nome do aluno mencionado foi omitido do trabalho com intuito de preservar a identidade deste.

ROCHA, 2012). A escolha da escola como *locus* de discussão dessas temáticas assume que é esta é um ambiente plural, que pode subverter ou legitimar a ordem dominante, sendo um espaço que possibilita a transcendência da reprodução para a reflexão e transformação social (QUIRINO; ROCHA, 2012).

Assim, apesar das críticas direcionadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais estes inovaram ao propor a abordagem de temas transversais na escola (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Nesse sentido, a escola campo e os professores, ao selecionarem temas como culturas brasileiras, machismo, amizade, preconceito, assédio, drogas, racismo, violência contra as mulheres e contra os homens, fundamentam seu trabalho nos PCNs fazendo as adequações necessárias ao contexto que estão inseridos e a demanda de seu alunado. A discussão de tais temáticas buscam proporcionar aos indivíduos envolvidos um ambiente de reflexão e construção de conhecimentos acerca destas temáticas possibilitando uma formação crítica aos padrões e comportamentos socialmente dominantes.

4.2.4.2 Recursos didático-pedagógicos

A dinâmica de trabalho dos professores com essa disciplina tem sido principalmente pautada em discussões acerca de temáticas transversais e cotidianas; sendo comum a utilização de textos e exercícios/ atividades como recursos didático-pedagógicos.

Geralmente faz um círculo, né. Ali ele vê um filme, ali ele vê é... um texto, faz um estudo de texto, ele vê alguma coisa diferente que ele tem da aula normal. (M)

Nós trazemos o material pronto, igual você está vendo aí. Já traz a apostila. A gente faz uma leitura deixando eles mesmo lerem e depois a gente discute cada tema e depois a gente passa atividade. (P3)

É texto, discussão e exercício. (P5)

4.2.4.3 A relação dos alunos com a disciplina

Os professores afirmam que os alunos tem participado dos debates trazendo suas vivências acerca do tema para a sala de aula. Isto promove um ambiente rico de discussão,

visto a diversidade de pessoas, suas origens, crenças, valores e experiências, presentes naquele ambiente. Nesse contexto, o professor assume a função de mediador das discussões e aprende com seus pares.

Nas discussões sobre cultura são ótimas porque parece que tem a vivência do dia-a-dia e muitos são de outras regiões, então tem um debate isso aí (P5)

E nós temos muitas, muitas colocações legais assim, muitos.. discussão. Nós temos muitos alunos bons, antenados. Eu mesma já levei algumas durante as discussões, que eu tive que dar um passo atrás e falar que “você está certo, eu tô errada!”. [...] O professor, ele aprende o tempo inteiro [...] E aí eu faço questão de falar pros meus alunos que “é isso aí gente. Ó, o conhecimento ele não está aqui, ele está em todos” (P2)

Uma coisa que eu acho muito interessante nesse sentido de drogas é que nós encontramos todos os tipos de depoimentos em sala de aula. Então nós encontramos depoimentos de pessoas que já foram usuárias de droga e por isso deixou a escola, [...] pessoas que deixou até muitas vezes a vida do crime que está aqui hoje. É.. e depoimentos, assim, muitos depoimentos. [...] E aí ao mesmo tempo que nós temos essas pessoas mais velhas, que tá “ah, meu filho tá lá, tá envolvido com drogas” nós temos o mais novo que tá ali fumando um baseado. Então, e eles estão ali juntos. Isso assim é interessante nesse aspecto. (P2)

De acordo com Oliveira (2007), o currículo escolar tem sido incapaz de incorporar as experiências e os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os conteúdos presentes nos currículos, bem como sua organização parecem que desconsideram sua aproximação com a realidade social e a complexidade desta, bem como os saberes nela construídos. Na EJA é particularmente importante que o trabalho pedagógico seja contextualizado e considere as histórias de vida, experiências e saberes dos sujeitos que a constituem (OLIVEIRA, 2007). Assim, a proposta de reestruturação da matriz curricular da EJA implementada pela resolução SEE nº 2.843 reconhece a importância deste aspecto ao afirmar que “repensar o currículo da EJA significa considerar os contextos de vida, as experiências, expectativas e aspirações dos sujeitos que demandam sua vaga na escola” (MINAS GERAIS, 2016b, p. 1).

O engajamento dos alunos na “Diversidade, Inclusão e Formação para Cidadania” reflete a aproximação dos discentes com as temáticas abordadas; permitindo com que eles expressem suas opiniões, vivências e experiências acerca destas. Essa proposta aproxima a

escola e currículo à realidade social e permite o diálogo entre os saberes escolares e os saberes das experiências dos educandos.

A fala da professora P2 retrata a pluralidade de experiências dos alunos e sua aproximação com a temática abordada, bem como o rico ambiente de trocas, reflexão e formação possibilitado por estes. Assim, descontrolou-se a ideia do aluno como tabula rasa ou folha em branco que chega a escola sem conhecimentos cabendo ao professor preencher esse vazio (BECKER, 2008). De acordo com Freire (1987, p. 39) “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. Nesse sentido, a fala de P2 também ilustra o rompimento da percepção do professor como detentor do conhecimento.

4.2.5 As percepções dos docentes sobre a relevância do novo componente curricular

Quando questionados sobre a relevância dessa disciplina no currículo da EJA, os colaboradores manifestaram posicionamentos diferentes. A colaboradora P3 demonstra uma percepção de substituição de conteúdos que eram previamente abordados na disciplina Educação Moral e Cívica (EMC).

Eu vejo que parece que é uma substituição de outros conteúdos que já foram tirados. Existia antigamente aula de Educação Moral e Cívica (P3)

A EMC foi uma disciplina obrigatória implementada no currículo escolar durante o período de ditadura militar no Brasil, através do decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, e que permaneceu no currículo mesmo após o término da ditadura, sendo revogada em 1993, 24 anos após sua implementação (MENIN, 2002; FILGUEIRAS, 2006a, 2006b). De acordo com Filgueiras (2006b, p. 3378) a proposta da EMC buscava “construir um ideário patriótico, com uma nação forte que ressaltava os valores da moral, da família, da religião/fé e da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças”. A disciplina era

então ministrada de forma doutrinária na qual um conjunto de valores considerados como fundamentais pelo Estado deveria ser transmitido como verdades prontas a todos (MENIN, 2002). Dentre os temas propostos a serem trabalhados no ensino ginasial estavam “A Pátria brasileira”, “A religião como base da moral”, “Elementos básicos da nacionalidade”, “As forças armadas”, “A democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu”; entre outros (FILGUEIRAS, 2006).

Partindo do exposto sobre a disciplina de EMC e o que vem sendo discutido sobre “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania”, acreditamos que há incompatibilidades e divergências entre ambas. As temáticas abordadas em EMC, mencionadas anteriormente, são distintas dos temas transversais propostos nos PCNs, bem como das temáticas que vem sendo trabalhadas pelos professores da escola campo, como mencionado na categoria 4.2.4.1. Além disso, os PCNs, ao definirem “Ética” como tema transversal, esclarecem que esta deveria ser abordada numa perspectiva “diametralmente diferente das antigas aulas de Moral e Cívica”, uma vez que esta era abordada de forma doutrinária e moralista (BRASIL, 1997b, p. 51). Por fim, um aspecto que orientou a elaboração do planejamento de DIFC, era que, independente das temáticas abordadas, estas deveriam ser trabalhadas numa perspectiva emancipatória, negando uma abordagem fundamentada em doutrinação ou discriminatória.

Previamente ao seu processo de disciplinarização, os conteúdos relacionados ao ensino da Moral e do Civismo estavam distribuídos no currículo como saberes que permeavam todo o plano de ensino, portanto deveriam a serem trabalhados pelas disciplinas que compunham a matriz curricular, como Português, História, Geografia, entre outras (FILGUEIRAS, 2006). Esse cenário é semelhante ao da DIFC, uma vez que nesse novo componente curricular observamos um processo de disciplinarização dos temas transversais, que, a princípio, foram propostos como saberes à serem abordados de forma transversal entre

as disciplinas já existentes. Este poderia ser então um aspecto de similaridade entre ambas disciplinas.

Em contraponto com a percepção de P3 sobre a relevância de DIFC, o entendimento dos colaboradores P2, P4 e M parecem se integralizar numa percepção da disciplina como algo que possibilitou a discussão de temáticas contemporâneas e pertinentes, mas que muitas vezes não se discutia nas aulas de conteúdos específicos. Além disso, promoveu um ambiente de respeito as diversidades e diálogo.

É bastante importante essa disciplina porque ela permite que a gente discuta questões que a gente nunca pensou que fosse discutir. Questões que eu não vejo o outro discutir, e questões que aparecem no dia-a-dia, né. Então aquilo está quentinho na cabeça do aluno, então ele tá curioso pra saber sobre aquilo (P2)

Porque hoje em dia eu vejo que está um pouco complicado, que não adianta você só falar de Português, de Matemática e História, se você não tiver uma linha ali na área da educação, do respeito. Eu acho que nesse ponto a diversidade acaba atuando nessa lacuna aí que ficou meio vazia (P4)

foi preciso que a disciplina mostrasse para os alunos a necessidade de respeitar essas diferenças. [...] E a diversidade⁴ é promoveu um pouco esse diálogo entre pessoas com pensamentos e com intuítos diferentes aqui dentro da escola. (M)

Os temas transversais foram definidos a partir de quatro critérios principais; sendo estes de urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, e que favorecessem a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998). O objetivo principal é possibilitar a formação de um sujeito crítico as questões sociais para que se posicione em busca da construção de uma realidade social inclusiva e rejeite qualquer forma de discriminação e preconceito (BRASIL, 1998).

Entretanto, apesar da importância em se discutir esses temas no ambiente escolar, Vianna e Unbehaum (2006) afirmam que são poucas as escolas que incorporam a abordagem dessas temáticas na prática. Esta assertiva é reforçada pela manifestação da professora P2 ao mencionar que as temáticas que estão sendo abordadas em DIFC correspondem a assuntos que não se pensava em discutir na escola. Nesse sentido, a criação de uma disciplina própria

⁴ Na escolar campo, os professores e gestores ao mencionarem a disciplina DIFC muitas vezes dizem apenas “diversidade”.

com características específicas e divergentes do modelo tradicional faz com que as recomendações dos PCNs sobre o trabalho com os temas transversais chegue efetivamente ao espaço escolar, apesar das críticas à um processo de disciplinarização destes.

Além disso, percebemos que os temas propostos pelos PCNs a serem trabalhados na escola devido ao seu caráter urgente na década de 90, como por exemplo relações de gênero, ainda se constituem como assuntos urgentes e pertinentes a serem discutidos neste espaço, visto o papel que a escola desempenha na formação de sujeitos reflexivos e críticos. O caráter contemporâneo das temáticas favorece o diálogo entre professor e aluno; além de trazer para o currículo aspectos da realidade social promovendo a conexão entre os saberes escolares e os saberes vivenciados além dos muros da escola. Nesse sentido, a fala dos professores apresenta aspectos positivos desta disciplina que incluem a aproximação com a realidade do aluno e uma mudança atitudinal dos sujeitos na promoção do respeito à diversidade.

4.2.6 Dificuldades enfrentadas pelos professores na regência de DIFC

Além de investigar a percepção dos professores sobre a relevância desse novo componente curricular para a EJA, também questionamos sobre as dificuldades enfrentadas por eles para ministrarem essa nova disciplina. No geral, os professores fizeram apontamentos diversos, sendo estes divididos em recursos materiais, tecnológicos, temáticos e de formação. Tendo apenas um colaborador mencionado que não apresenta dificuldades para trabalhar com “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania”.

Eu não encontro dificuldades, não! Porque são assuntos do cotidiano, da vida nossa, dos alunos, da sociedade. Então são temas fáceis de trabalhar. Material é fácil de achar. (P3)

Essa afirmação é exclusiva desse colaborador, tendo no momento da entrevista causado um desconforto no seu parceiro de regência representada por uma hesitação na fala subsequente deste. Acreditamos que esse posicionamento divergente dos pares e o

desconforto momentâneo de seu parceiro de regência pode estar relacionado com o tempo de atuação na docência, uma vez que P3 é o colaborador o que apresenta maior tempo de docência, totalizando 37 anos, sendo oito destes atuando na EJA; enquanto seu parceiro, P4, atua a 12 anos na docência e há sete meses na EJA, sendo este o com menor tempo de experiência nessa modalidade.

4.2.6.1 Material didático-pedagógico

Uma das adversidades apontada pelos professores foi de encontrar materiais para serem trabalhados nessa disciplina, bem como a ausência de um acompanhamento e de viabilização de recursos materiais de apoio para os docentes pelos órgãos responsáveis pela implementação da disciplina.

O meu foi achar os materiais. A minha dificuldade até hoje, eu confesso que.. né, P2? (P1)

Porque a pessoa chega “você vai trabalhar isso aqui ó... disciplina diversidade”. Mas o que trabalhar? Então você tinha que ter um acompanhamento, um material vindo da superintendência, sei lá, de Belo Horizonte. Então a gente fica é procurando. (P5)

Só acho que deveria ter uma maior participação da superintendência, com mais material pra gente, pra que a gente possa ter uma visão melhor porque as vezes pode ser que a gente esteja um pouco restrito. E mandar material, filmes, palestrantes, porque fica difícil a gente... nós estamos fazendo o máximo aqui dentro do que a gente pode. (P4)

No estudo quantitativo realizado por Fernandes, Rocha e Souza (2005), os autores investigaram entre professores dos anos iniciais a abordagem da temática saúde escolar em suas aulas, um dos temas transversais recomendado nos PCNs. Os autores observaram que 40% dos docentes investigados atribuíram a falta de material didático como a principal dificuldade em abordar essas temáticas; além disso 27% dos docentes afirmaram não se sentirem preparados para abordar o tema transversal saúde devido a falta de material didático adequado (FERNANDES; ROCHA; SOUZA, 2005). Similarmente aos resultados encontrados no estudo mencionado, os professores da escola campo também relataram apresentar dificuldades na busca por materiais didáticos.

Nosso entendimento é que esta dificuldade não está apenas em encontrar textos ou materiais que abordem a temática, mas principalmente na seleção de materiais que o abordem de forma problematizadora e que não reforce preconceitos sociais. Esse aspecto é indispensável, visto o papel da escola na busca de uma formação crítica-reflexiva e incompatível a reprodução de qualquer forma de discriminação (ROHDEN, 2009).

O papel atribuído pelos colaboradores à superintendência de ensino e a secretaria de educação reafirma a dificuldade que estes apresentam na seleção do material apropriado para trabalhar a temática. Além disso, essa característica também corrobora com a ideia de uma proposta de modificação de matriz curricular implementada de forma vertical, na qual não se percebe o envolvimento dos professores na construção da proposta, mas que os responsabiliza pelo sucesso desta, resultando em uma atribuição aos órgãos superiores a necessidade de um direcionamento e subsídios para execução desta.

Nessa perspectiva Ball (2002, p. 10), afirma que a expectativa de uma performance de excelência resulta em sentimentos de insegurança “estamos a fazer o que é certo?”, mesmo quando não há uma clara definição do que espera-se que seja atingido. Esse aspecto pode ser percebido da fala de P4 quando este busca nos órgãos superiores um direcionamento para abordagem da disciplina, visto o sentimento de insegurança sobre a qualidade de seu trabalho mesmo quando este se dedica ao máximo, considerando suas possibilidades.

4.2.6.2 Recursos tecnológicos

Em uma das entrevistas as professoras elucidam a problemática dos recursos tecnológicos escolares como uma das dificuldades em trabalhar os conteúdos desse componente curricular.

P2- Seria interessante a gente ter um Datashow. Eu vejo tanto filminho legal, sabe? Igual o dia que nós trabalhamos a questão da Dandara⁵. Então eu acho que essa é a

⁵ Dandara é uma mulher negra vítima de preconceito racial durante uma festa de formatura na cidade de Uberlândia-MG.

maior dificuldade. Ai você vai falar: “Mas aqui na escola não tem Datashow?”
 “TEM”! [...] Só que nós não temos lugar pra por os alunos pra assistir
 P1- a única sala grande que nós temos é aquela na nossa entrada
 P2- Você tem que tirar eles do lugar, aí a sala não cabe os meninos, aí até que eu
 monto o Datashow
 P1- terminou a aula

A problemática levantada pelos professores é comum, não se restringindo apenas ao trabalho na disciplina “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania”, mas também aos outros componentes curriculares. Apesar disso, a dificuldade ocasionada por essa problemática na referida disciplina é significativa, visto a contemporaneidade dos assuntos abordados e a metodologia de trabalho adotada pelos docentes, como ilustrado na fala da colaboradora, cuja proposta de utilizar um vídeo para abordar a temática do racismo foi prejudicada. A ausência de recursos materiais e/ou estrutura escolar física deficitária, como a ausência de salas com recurso audiovisual, foi atribuído pelos professores como um dos fatores que prejudicam ou são inibidores da criatividade destes na organização de seu trabalho pedagógico (MARIANI, ALENCAR, 2005).

4.2.6.3 Temáticas e formação

Os professores relataram também que alguns temas causam desconfortos, o que resulta em uma resistência para que estes sejam abordados. Além disso, eles não se sentem preparados para trabalhar com algumas temáticas atribuindo a responsabilidade de discussão destas à especialistas, sendo uma das dificuldades mencionadas a falta de “capacitação” ou formação.

Eu tinha dificuldades até de falar. E nós até falamos: “O gente, drogas eu não vou falar, porque se eu falar alguma bobeira eles vão rir de mim.” Porque eu não entendo, eu não domino, eu nem faço questão de olhar pra esse lado. Aí então nós começamos a falar sobre a violência, racismo. (P1)

A capacitação porque eu percebo que muitos colegas tem a dificuldade sim em abordar determinados temas, questão principalmente de sexualidade eu percebo que tem muita dificuldade, questão de droga eu vejo também bastante dificuldade;

questão religiosa que é um TABU que eu acredito que seja em todo canto. Então tem uma dificuldade muito grande. (P2)

Isso tem que chamar uma pessoa de fora. Por exemplo, de drogas, eu não sei falar de drogas. Sexualidade? Acho que é um tema assim, tem que ser pessoas preparadas, que trabalham diretamente com esses assuntos e não a professora que chega e... (P5)

E inclusive o dia que foi falado de drogas teve foi um palestrante. Veio de fora o palestrante falar sobre drogas (P5)

A dificuldade em trabalhar com os temas transversais, principalmente os mencionados pelos colaboradores, não é um elemento restrito à escola campo e a estes professores. Numa pesquisa realizada por Rohden (2009) cujo objetivo era apresentar as experiências de um projeto piloto de formação continuada a distância acerca das temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, a autora reconhece que parece existir um receio dos professores em abordar estas temáticas em sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Vianna e Unbehaum (2006, p. 420) afirmam que “a sexualidade é um tema cercado de tabus, valores culturais e morais” e portanto é apontado como um tema de difícil abordagem pela maioria dos professores. E, em um estudo realizado por Jardim e Bretas Durante (2006) apesar de 55% dos professores declarar que trabalham temáticas relacionadas a sexualidade em sala, apenas 33% se consideram seguros para abordar essa temática. Muenchen e Auler (2007) mostram em seu trabalho que os professores apresentam dificuldades, constrangimentos e até se sentem pressionados quando abordam em suas aulas temas considerados polêmicos – como muito dos temas transversais são também considerados- ou contradições locais.

Não nos surpreende o fato dos professores se considerarem despreparados para abordar essas temáticas nas aulas, uma vez que de acordo com Carvalho (2001), há uma desconexão do que se oferece nos cursos de formação com o que se exige que o professor ensine na educação básica. De acordo com Rossi e colaboradores (2012), os professores não estão recebendo uma formação adequada para abordarem temas relacionados a sexualidade e a diversidade tanto nos cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada.

Assim, a insegurança para abordagem desses temas se traduz numa preocupação com a formação ou preparação do docente para que este possa conduzir as discussões, principalmente para que esta não se resuma a reforçar o senso-comum ou corrobore com preconceitos.

Tem que se preparar mais porque pra você fazer uma discussão você tem que ter um aparato do que que você tá falando. E esses temas mais complicados assim de... eu acho complicado. Eu não estou preparada. (P5)

Porque a gente vê... é, muitas vezes a gente reproduz, vou falar a gente, a gente reproduz o senso comum mesmo. A gente não consegue levar essa discussão até o final ou até aquilo que ela poderia dar. E nós professores também, muitas vezes, nós trazemos muitos preconceitos. (P2).

De acordo com Muenchen e Auler (2007, p. 428), ao se trabalhar com temas polêmicos é preciso transcender posturas do tipo “certo ou errado”, “deve ou não deve”, uma vez que essas apresentam níveis de complexidade que demandam aprofundamentos que vão além dessas posturas dualísticas e simplistas. Nesse sentido, ao abordar essas temáticas é preciso que o professor esteja atento a suas práticas pedagógicas para não reafirmar preconceitos e discriminações de qualquer natureza (QUIRINO; ROCHA, 2012).

Assim, a conscientização dos colaboradores acerca de suas limitações conceituais, bem como a preocupação com a formação e uma abordagem do conteúdo que transcenda o senso-comum e assim possibilite um espaço reflexivo e de formação crítica, é pertinente e potencial para uma mudança atitudinal.

4.2.7 Formação continuada

Em contextos de reformas curriculares a formação do professor é um aspecto trazido a discussão, uma vez que a este é atribuído a responsabilidade de implementação das mudanças propostas. De acordo com Gatti (2016) o caráter provisório da ciência e dos saberes, bem como a velocidade que estes vem sendo sistematizados trazem desafios para os currículos e a formação dos professores.

No contexto de implementação de DIFC, os colaboradores relataram não se sentirem preparados para trabalharem com algumas das temáticas abordadas na disciplina, sendo a formação continuada mencionada como uma possibilidade de enfrentamento à esta dificuldade, como ilustrado pela fala da colaboradora P5

Eu acho que quando foi implementado essa disciplina é.. ter dado uma formação continuada para os professores. Não é chegar “você tem tantas aulas de diversidade”, não! Você tinha que ter uma preparação. (P5)

A preocupação com a formação dos professores é destacada no documento orientador publicado pela SEE-MG, no qual afirma-se a importância desta para implementação da proposta, bem como sinaliza a promoção de uma formação para os professores; como ilustrado no trecho:

É claro que, para uma proposta dessa envergadura atender de forma eficaz a seus propósitos, será necessário um grande investimento em Formação [...] Por isso, nos **meses de março e abril de 2016**, a SEE oferecerá essa **Formação para os Professores Atuantes na EJA**, com agenda a ser enviada em convite oficial às Superintendências Regionais de Ensino e Escolas (MINAS GERAIS, 2016b, p. 9, grifo do autor).

Apesar do documento mencionar a realização de uma formação para os professores, quando questionados, os colaboradores do estudo mencionaram não ter conhecimento sobre o proposto. Ressaltamos o relato do membro da administração escolar, visto que este era o único dos colaboradores atuando na escola no período acima mencionado.

Na verdade, não aconteceu. Os professores não tiveram é.. um suporte pra dar essa condição pro professor ministrar as aulas. Ele que teve que correr atrás e ele que teve que se preparar. Não teve nada da superintendência, nada da secretaria dando isso para o professor. (M)

Os professores que se somaram ao corpo docente escolar após o período de inserção da disciplina no currículo afirmam desconhecerem propostas de formação continuada com esse enfoque.

Não, nem ficamos sabendo. Aliás, eu nem conheço essa resolução pra falar a verdade. Agora fiquei curiosa e vou atrás. (P3)

Nós tivemos oportunidades de fazer alguns cursos de formação continuada esse ano sim, tá? que foi proposto. Mas que são cursos que não são voltados pra diversidade, nada a ver. (P2)

Assim, apesar da Secretaria de Educação reconhecer a importância da formação de professores na implementação de reformas educacionais e se comprometer a oferecer um curso de formação continuada aos professores que iriam atuar com o novo componente curricular, tal proposta não se efetiva na prática. Dessa forma, coube a escola e aos professores se organizarem para execução das propostas.

Em resposta a não realização do curso proposto e buscando atender as disposições da Resolução SEE nº 2.843, a escola se organizou e promoveu o que membro da administração escolar chama de estudos continuados

É, nós não tivemos uma formação continuada. Nós tivemos estudos continuados. Ou seja [...] cada dia essas pessoas se esforçando pra cada dia dar uma aula um pouquinho de melhor qualidade[...] nas reuniões; e as vezes extraclasse, as vezes guardando material

Como discutido por autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2012), os espaços de partilha dos saberes experienciais são importantes na construção da identidade docente e da formação profissional destes. Acreditamos que os estudos continuados realizados pela escola são importantes para a construção de DIFC e se constituem como um ambiente formativo e de troca de experiência entre os pares.

A formação continuada tem sido associada a discursos de necessidade de atualização, aprofundamento e renovação dos saberes docentes (GATTI, 2008). Este discurso se associa a uma ideia de formação continuada baseada em treinamento, capacitação e aperfeiçoamento profissional. Entretanto, Santos e Neto (2015) ao discutirem as concepções de formação continuada que se fundamentam nestes conceitos, afirmam que estas são baseadas numa ideia de professor incapaz que precisaria ser treinado a seguir modelos, uma vez que se almeja preencher vazios conceituais na busca de um professor mais perfeito. Rejeitamos tais concepções de formação continuada, uma vez que acreditamos que esta deve valorizar os saberes experienciais dos professores e não impor saberes acadêmicos a estes como se fossem

tábulas rasas, além de incentivar uma postura crítica-reflexiva dos docentes acerca de suas práticas pedagógicas (NÓVOA, 1992; SILVA; NETO, 2015).

Nesse sentido ao avaliarmos os “estudos continuados” como espaço de formação dos professores e contrastarmos com o que foi apontado como dificuldades por estes, principalmente com relação o desconforto com algumas temáticas, percebemos que esse espaço não se fez suficiente para a construção de um conhecimento acerca das temáticas transversais que deveriam ser abordadas em DIFC, visto que mesmo com a constituição dos “estudos continuados”, os professores declararam não se sentirem preparados para trabalharem com alguns conteúdos na referida disciplina. Acreditamos que isto se deu não por esses espaços de troca de experiências docentes não se constituírem como ambientes formativos legítimos, mas sim pelo caráter inovador que esta disciplina apresentou, a inexperiência dos docentes com as temáticas, além da complexidade destas temáticas, que como proposto por Rossi e colaboradores (2012) requerem que o docente desenvolva “um trabalho de autorreflexão e autoanálise” e assim distanciem sua prática pedagógica de aspectos baseados no senso comum e concepções discriminatórias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou, a partir da percepção dos colaboradores deste estudo, analisar a implementação de um novo componente curricular na EJA, proposto a partir da publicação da resolução SEE nº 2.843. Pelos dados aqui apresentados, percebemos que a proposta de implementação de “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania” trouxe algumas inquietações e dificuldades ao trabalho dos professores; mas por outro lado se constituiu como uma proposta que proporcionou a escola, os professores, os estudantes uma aproximação à realidade social, através da discussão de temas contemporâneos.

Dentre as problemáticas enfrentadas pela escola à implementação deste novo componente curricular, destacamos a forma verticalizada que a proposta apresentou na instituição estudada e a ausência de instruções específicas sobre quais temáticas deveriam ser abordadas. Além disso, o processo de implementação no currículo evidenciou aspectos da precariedade que permeia a profissão docente no país, principalmente com relação a diminuição da carga horária de alguns professores com impacto negativo direto na sua remuneração mensal. Estes fatores desfavoráveis são resultado da configuração da proposta produzida e implementada em caráter imediatista pela Secretaria de Educação.

Um aspecto contraditório presente no documento orientador da disciplina diz respeito a importância que este atribui aos professores e a sua formação como fator central ao sucesso da implementação da mudança na matriz curricular da EJA, que se confirma pela proposição de um curso de formação continuada, mas que, de acordo com os colaboradores deste estudo, não se efetiva na prática. Acreditamos que um curso de formação continuada com foco nesta disciplina e que valorize os saberes docentes pode contribuir positivamente na implementação desta; além de colaborar para uma possível redução da sensação de despreparo e desconforto dos professores com as temáticas que vem sendo abordadas em sala.

Apesar das dificuldades e críticas à forma com que esta disciplina foi proposta, a criação de uma disciplina cujo objetivo concentra-se em abordar temáticas que aproximem a escola e indivíduos que a constituem à realidade e os problemas sociais visando uma formação crítica, reflexiva e emancipatória, que considera as peculiaridades do público da EJA, é positiva e pertinente. A forma com que a escola se organizou, num trabalho coletivo entre Universidade-Escola para estruturar a disciplina tendo como fundamento os temas transversais, permitiu que estes fossem efetivamente abordados no contexto escolar, algo que como evidenciado por Vianna e Unbehaum (2006) pouco acontece na prática. Além disso, a parceria entre Universidade-Escola no contexto de implementação de DIFC se constituiu

numa via de mão-dupla que resultou na elaboração coletiva do planejamento curricular e de ensino desta nova disciplina, bem como na oportunidade de regência aos licenciandos e vivência da realidade escolar.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é que a dificuldade dos colaboradores com as temáticas não é algo restrito à escola campo, como previamente discutido neste trabalho, mas uma deficiência mais ampla na formação docente como também apontado. Isso mostra a necessidade de repensarmos os cursos de formação de professores, com o intuito de aproximação destes da realidade escolar, bem como das demandas sociais atuais e que os professores enfrentarão na sua atuação profissional. O reconhecimento por parte dos professores de suas limitações conceituais para abordagem das temáticas propostas, bem como da preocupação com sua formação, constituem um terreno fértil para iniciativas de formação continuada, bem como a importância da discussão destas temáticas, uma vez que os professores consideram estas relevantes a serem discutidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, ao fazermos uma avaliação integrada sobre os dados aqui apresentados, acreditamos na importância desta disciplina para o currículo da EJA, principalmente considerando a relevância da discussão das temáticas propostas no ambiente escolar, possibilitando uma formação mais próxima a realidade social e contribuindo na desconstrução de preconceitos, discriminações e desigualdades. Assim, por acreditarmos no potencial desta disciplina, consideramos que investimentos em formação continuada seja um fator importante para continuidade e estabilização desta no currículo da EJA.

Por fim, elucidamos que não objetivamos com este trabalho esgotar o vasto campo de investigações possibilitados pela modificação da matriz curricular da EJA. Reconhecemos o caráter exploratório desta investigação e esperamos que esta possa contribuir para novas discussões sobre o componente curricular investigado e os aspectos relacionado a este relacionado como por exemplo a formação continuada.

Referências bibliográficas

ALVARADO-PRADA, L.; CAMPOS, T. F.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 267-387, mai./ ago. 2010.

AUGUSTO, M. H. O. G. As reformas educacionais e o “choque de gestão: a precarização do trabalho docente. In: REUNÃO ANUAL DA ANPED, v. 28, 2005, Caxambu. Anais **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2005.

AZEVEDO, K. A. A. Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. 2012. 31 p. Artigo Científico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Governo do Estado do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

BAFFI, M. A. T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, J. L. P. (Org). **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2018

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 3ª reimp. da 1ª edição de 2011.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G. (Org.) **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, de 20 de dezembro de 1996, seção I. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 nov. 2016

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso: 01 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais: ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2016.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CAVALCANTI, A. de S. Currículo e Diversidade Cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas. **Fundamento**. Revista de Pesquisa em Filosofia, Ouro Preto, MG v. 1, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n3/vol1n3-9.pdf>> Acesso em 13 nov. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). **História, Ciências, Saúde**, v. 12, n. 2, p. 283-291, 2005.

FERNANDES, M. J. S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 75-102, 2010.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. 2006. 222 f. Dissertação de Mestrado (Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.

FILGUEIRAS, J. M. O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, 2006b. p. 3375-3385.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, J. P.; NASCIMENTO, F. J.; SILVA, J. M. Planejamento educacional participativo. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 1, p. 79-112, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. 1992. Disponível em: <[http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000807-2a4572c356/A%20construção%20da%20proposta%20educacional%20e%20do%20trabalho%20coletivo%20\(1\).pdf](http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000807-2a4572c356/A%20construção%20da%20proposta%20educacional%20e%20do%20trabalho%20coletivo%20(1).pdf)>. Acesso: 01 de jun. 2018.

GARCIA, P. S. Avaliação da participação de professores na construção do currículo de ciências: fatores intervenientes no condicionamento dos avanços. **Revista e-Curriculum**, v.15, p. 103-124, 2017.

GATTI, B. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 241-252, jul./dez. 2003b.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 191-204, 2003a.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. EDUCA, 1997

GOODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> . Acesso em: 16 nov. 2016.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. C. As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In: ISATT, 2014, Portugal. **Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem**. Portugal: Universidade do Minho), 2014. p. 1390-1401.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**,v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, v. 33, n. 3, p.198-204, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

MARTINS, A. M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: XII ENDIPE, 2006. Recife. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, v. 13, 2006, p. 363-377.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p. 98-110, 2000.

MELO, J. W. R. Currículo e diversidade Cultural: a resignificação dos centros escolares. In: SANTOS, J. S.; ZAMBONI, E. (Org.). **Potencialidades Investigativas da Educação**. 1 ed. Goiânia, GO: editora: PUC-GO, 2010, p. 147-174. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/curr%C3%ADculo-e-diversidade-cultural.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2016.

MELO, S. G.; CIRILO, P. R.; PINTO, S. N. S. O Ensino Médio e o trabalho docente: características de Minas Gerais. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 17, p. 102-129, 2016.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

MINAS GERAIS. (Estado). Resolução n. 2.843 de 13 de Janeiro de 2016. Dispõe sobre a Organização da Educação de Jovens e Adultos/EJA- cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2016a. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16-r-republicacao.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Diário do Executivo, de 11 de novembro de 2015, caderno 1. 2015 Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/154781?paginaCorrente=001&posicaoPagCorrente=154770&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=148&paginaDestino=12&idice=0>> Acesso em: 01 de jun. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Orientações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2016b. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/6c6b12_6f1f081cc51747479c811b4f8de2a110.pdf> Acesso em: 25 nov. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagens da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 285-314.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. **Ciência e Educação**, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.

MUNIZ, T. A., GONÇALVES, A. M. A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro e sua configuração nas escolas estaduais de Goiás. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS**, Campo Grande, MS, v. 20, n. 40, 2016.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e sociedade**, v. 13, n. 3, p. 44-57, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso: 01 jun. 2018.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, p. 83-100, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Diferentes concepções do estágio supervisionado obrigatório. In: GURIDI, V. M.; PIOKER-HARA, F. C. (Orgs.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios: uma parceria entre a universidade e a escola**. Campinas: Alínea, 2013. p. 17 -38

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 125-142, 2014.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

QUEIROZ, T. T. Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre as práticas de ensino e as especificidades de seus educandos. In: **XVI ENDIPE**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012.

QUIRINO, G.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, v. 28, n. 43, p. 205-224, 2012.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174, 2013.

ROSSI, C. R. et al. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto e Educação**, v. 27, n. 88, p. 6-34, 2012..

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, E. O.; NETO, J.B. Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista Multidisciplinar Këyo Científico**, v.1, n.1, 2015.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N. et al. **Escola, cultura e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 74-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturada

A INCLUSÃO DE DISCIPLINAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

PESQUISADORES ENVOLVIDOS: Graduanda Alessandra Pavolin Pissolati
Profª.: Ariádine Cristine de Almeida

OBJETIVO: Investigar a percepção dos professores acerca da disciplina “Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania” no currículo da modalidade de ensino “Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental”, a fim de avaliar as dificuldades e facilidades vividas por estes professores quanto a inclusão deste novo componente curricular.

ENTREVISTA

1) Adequabilidade do currículo da EJA para atender as peculiaridades dessa modalidade de ensino:

a) Baseado na sua experiência, o currículo da EJA é adequado para atender as especificidades dessa modalidade de ensino?

2) Procedimentos da inclusão da disciplina:

a) Como a escola foi notificada acerca da inserção da disciplina “Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania” no currículo da EJA? Os professores receberam alguma orientação? Em caso positivo, como os mesmos foram orientados?

b) Como foi o processo de reorganização escolar para a inserção dessa disciplina?

c) Como foi a mobilização dos outros professores (aqueles que não ministram a disciplina) no processo de implementação desta?

d) Como os conteúdos da disciplina “Diversidade, Inclusão e formação para a Cidadania” foram selecionados e organizados para serem ministrados em cada ano de ensino (1º, 2º, 3º e 4º EJA)? Em caso positivo, quais foram os critérios definidos para tal seleção e organização?

e) Na sua opinião, as orientações fornecidas foram suficientes para subsidiar seu planejamento para ministrar tal disciplina? Em caso negativo, questionar sugestões.

g) Além das orientações, o período exigido pela Secretaria de Estado de Educação de

Minas Gerais para a implementação da disciplina foi suficiente?

3) Formação continuada:

a) A Resolução SEE nº 2.843 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que dispõe sobre a organização e o funcionamento da EJA elucida a importância da formação de professores no processo de mudança curricular para inserção de tal disciplina. Você poderia nos relatar como essa formação ocorreu?

b) Baseado na sua experiência, a estruturação dos programas e cursos de formação continuada atende às demandas dos professores e do contexto escolar como um todo? Em caso negativo, como deveria ser tal estruturação?

c) Você já participou de programas e ou cursos de formação continuada? Poderia destacar pontos positivos sobre os mesmos? E pontos negativos?

d) Qual a importância dos programas e cursos de formação continuada em sua carreira?

4) Relevância das disciplinas:

a) Baseado em sua experiência, quais foram as estratégias de ensino e os recursos didáticos mais apropriados e eficazes para ministrar os conteúdos selecionados na disciplina?

b) Quais foram as maiores dificuldades encontradas por você ao ministrar essa disciplina?

c) Acredita que as dificuldades poderiam ter sido minimizadas? Se sim, como.

d) Na sua opinião, qual a relevância da inserção dessa disciplina no currículo?

5) Estágio Supervisionado

a) O semestre no qual ocorreu a inserção na disciplina no currículo da EJA, foi marcado pela presença e envolvimento dos estagiários do curso de Ciências Biológicas da UFU. De que forma você avalia tal presença e envolvimento dos mesmos?

Apêndice B – Questionário

INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Idade:

Formação (curso superior):

Ano de conclusão do curso superior:

Tempo de experiência na docência:

Tempo de experiência na EJA:

Possui especialização e ou pós-graduação:

Área:

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada, “A inclusão de disciplinas no currículo da educação de jovens e adultos (EJA) nas escolas públicas de Minas Gerais e a importância da formação docente”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Ariádine Cristine de Almeida e Graduanda Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira, ambas vinculadas ao Instituto de Biologia (INBIO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar a percepção dos professores acerca da disciplina Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania no currículo da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental, a fim de avaliar as dificuldades e facilidades vividas por estes professores quanto a inclusão deste novo componente curricular.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Profa. Ariádine Cristine de Almeida e Graduanda Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira no dia 19 de Setembro na [REDACTED] permitindo que o participante reflita sobre sua participação na pesquisa em questão.

Na sua participação, você será submetido a entrevistas que serão gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. Após a transcrição das gravações todo o material será desgravado. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos associados com o estudo proposto incluem a possível identificação do participante, bem como eventual constrangimento durante a entrevista. Com o intuito de minimizar tais riscos serão utilizados codinomes, como por exemplo “professor 1”, professor 2”, quando for necessário mencionar algum participante. Além disso, não será coletada nenhuma informação que possa identificar o entrevistado. Os participantes serão informados que possuem liberdade para não responder questões que lhes causem algum tipo de constrangimento. Os benefícios em participar do estudo serão auxiliar produção de informações relevantes acerca da percepção dos professores quanto à inclusão desta nova disciplina, a importância da formação continuada frente ao processo de modificação da matriz curricular da EJA, bem como a cooperação dos estagiários nesse processo, possibilitando a avaliação de aspectos positivos e daqueles a serem

[assinatura]

Rubrica do Participante da pesquisa

AC. A. J. A. P. F.

Rubrica do Pesquisador

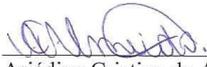
aprimorados; e conseqüentemente oferecer subsidio aos setores responsáveis pela elaboração de mais ações efetivas, bem como aprimoramento daquelas já existentes.

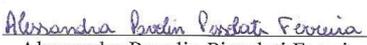
Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Ariádine Cristine de Almeida na Universidade Federal de Uberlândia, localizada na Av. Pará, nº 1720, bloco 2D, sala 21, *campus* Umuarama – Uberlândia/MG, 38405-320; telefone: 34-3225-8638. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 12 de Setembro de 2017.

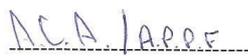

Ariádine Cristine de Almeida


Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.


Assinatura do participante da pesquisa


Rubrica do Participante da pesquisa


Rubrica do Pesquisador

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE DISCIPLINAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: ARIADINE CRISTINE DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70971317.0.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Biologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.250.025

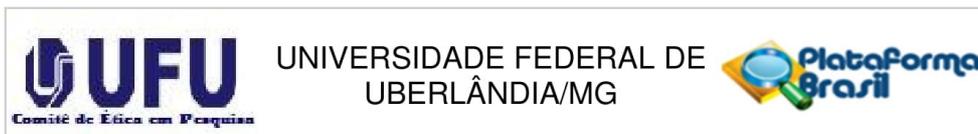
Apresentação do Projeto:

De acordo com os pesquisadores:

"O currículo escolar, enquanto artefato histórico-social, é instituído para concretizar objetivos humanos específicos, tendo assim um caráter subjetivo, não podendo ser considerado como algo neutro. Geralmente, as mudanças no currículo, como a inserção ou exclusão de disciplinas, são movidas por interesses que ultrapassam os muros da escola. Gozando da autonomia assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), determinou a inserção da disciplina "Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania" no currículo das escolas estaduais de Minas Gerais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos / Ensino Fundamental. Para que

a mesma pudesse ser implementada e ministrada com eficácia, sugeriu-se a proposição de cursos de formação continuada para os professores responsáveis, como um investimento fundamental. No mesmo período de inclusão de tal disciplina, os estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia puderam participar ativamente de tal processo. Em face das dificuldades enfrentadas pelos professores da escola para elaborarem o Planejamento Escolar, Curricular e de Ensino da disciplina "Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania", observou-se a necessidade de investigar a percepção de tais professores quanto à

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.250.025

inclusão da mesma, a importância da formação continuada frente ao processo de modificação da matriz curricular da EJA, bem como a cooperação dos estagiários nesse processo."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

"Objetivo Primário:

Investigar a percepção dos professores acerca da disciplina "Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania" no currículo da modalidade de ensino "Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental", a fim de avaliar as dificuldades e facilidades vividas por estes professores quanto a inclusão deste novo componente curricular.

Objetivo Secundário:

1) Conhecer o conteúdo abordado na disciplina, bem como os recursos didáticos e as estratégias de ensino utilizadas; 2) Analisar as propostas de formação continuada dos professores mediante a implementação da disciplina, bem como a eficácia e a importância destas para os mesmos; 3) Investigar como a participação dos estagiários da disciplina de Estágio I do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas- Noturno da Universidade

Federal de Uberlândia contribui no processo de implementação e ministração da disciplina."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme projeto de pesquisa:

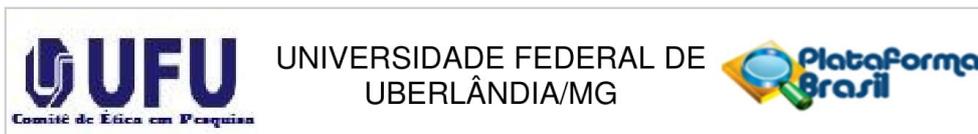
"Riscos:

Os riscos associados com o estudo proposto incluem a possível identificação do participante, bem como eventual constrangimento durante a entrevista. Com o intuito de minimizar tais riscos serão utilizados codinomes, como por exemplo "Professor 1" e "Professor 2", sempre que necessário. Além disso, não será apresentada nenhuma informação que possa identificar o entrevistado durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, assim como após a conclusão do mesmo. Os participantes serão informados que possuem liberdade para não responder questões que lhes causem algum tipo de constrangimento.

Benefícios:

Os benefícios em participar do estudo correspondem, principalmente, o auxílio na produção de informações relevantes acerca da percepção dos professores quanto à inclusão da disciplina "Diversidade Inclusão e Formação para a Cidadania", a importância da formação continuada frente ao processo de modificação da matriz curricular da EJA, bem como a cooperação dos estagiários nesse processo, possibilitando assim a avaliação de aspectos positivos e daqueles a serem aprimorados e, conseqüentemente, oferecer subsídio aos setores responsáveis pela elaboração de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.250.025

mais ações efetivas, bem como aprimoramento daquelas já existentes."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Recomendações:

Os dados dos participantes, obtidos na última parte do instrumento de coleta de dados, devem ser tratados de forma conjunta e não individual, de modo a não permitir a identificação dos participantes da pesquisa, visto que, se tratam de funcionários de uma só escola de Minas Gerais, ou seja, a amostra é muito específica dentro do Universo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atentar-se às recomendações acima.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: junho/julho de 2018.

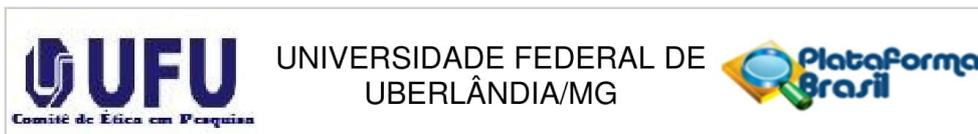
OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.250.025

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_942127.pdf	06/07/2017 18:04:04		Aceito
Outros	Link_Lattes.doc	06/07/2017 18:03:33	ARIADINE CRISTINE DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Entrevista.doc	06/07/2017 09:21:45	ARIADINE CRISTINE DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_APPF.doc	06/07/2017 09:11:26	ARIADINE CRISTINE DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido.doc	23/06/2017 12:04:11	ARIADINE CRISTINE DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de	Termo_Compromisso_Equipe.jpg	12/06/2017	ARIADINE CRISTINE	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.250.025

Pesquisadores	Termo_Compromisso_Equipe.jpg	16:41:21	DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao.jpg	12/06/2017 16:39:16	ARIADINE CRISTINE DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ass.pdf	12/06/2017 16:36:28	ARIADINE CRISTINE DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 31 de Agosto de 2017

Assinado por:

**Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)**

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Anexo B – Resolução SEE nº 2.843 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

***RESOLUÇÃO SEE Nº 2.843, DE 13 DE JANEIRO DE 2016.**

Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

A **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**, no uso de sua competência, tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, na Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010, no Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, no Parecer CNE/CEB nº 6, de 07 de abril de 2010, e na Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, e considerando:

- O diálogo promovido com a comunidade escolar durante a Virada Educação;
- o diálogo promovido com os estudantes e profissionais da educação durante as Rodas de Conversas realizadas nos Territórios de Desenvolvimento;
- as reflexões promovidas pelo Grupo de Trabalho constituído para analisar e discutir o Ensino Médio; e
- as sugestões advindas dos encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

RESOLVE:

Art. 1º A Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, modalidade da Educação Básica ofertada nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito.

Art.2º A idade mínima para matrícula em cursos de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos/EJA é de 15 anos e no Ensino Médio é de 18 anos.

Art. 3º Os cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos/EJA terão a seguinte organização:

§1º - Curso Presencial de anos iniciais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§2º - Curso Presencial de anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§3º - Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

Art. 4º A proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA deverá observar o número de módulos-aula e a carga horária definidos nos Anexos I,II e III.

PUBLICADO EM

27 JAN. 2016



§1º - A carga horária diária da Educação de Jovens e Adultos noturno será de 4 (quatro) módulos de 45 (quarenta e cinco) minutos.

Art. 5º As aulas da Educação de Jovens e Adultos realizadas no noturno terão início às 19 (dezenove) horas e deverão encerrar-se às 22 (vinte e duas) horas e 15 (quinze) minutos. As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e as escolas poderão alterar o horário de entrada e saída do turno noturno para melhor gerenciamento do transporte escolar e em função de situações de especificidades locais, resguardando o interesse e a presença dos alunos e a carga horária mínima, após justificativas fundamentadas e aprovadas pelo Diretor da SRE.

Art 6º Esta Resolução entra em vigor a partir da sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 13 de janeiro de 2016.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Macaé Maria Evaristo dos Santos'.

MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS

Secretária de Estado de Educação

*Republicada por conter incorreções na publicação do "Minas Gerais" do dia 14/01/2016.

PUBLICADO EM

27 JAN. 2016



ANEXO I
Educação de Jovens e Adultos EJA - Curso Presencial

ANEXO - I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - CURSO PRESENCIAL -											
ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - 4 MÓDULOS DIÁRIOS											
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO		
			A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM
Base Nacional Comum	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	60	45	3	60	45	3	60	45
		ARTE	1	20	15	1	20	15	1	20	15
		EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30
		FÍSICA	1	20	15	2	40	30	1	20	15
		QUÍMICA	2	40	30	1	20	15	2	40	30
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30
		GEOGRAFIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30
		FILOSOFIA	1	20	15	1	20	15	1	20	15
SOCIOLOGIA		1	20	15	1	20	15	1	20	15	
Parte Diversificada	LINGUAGENS	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MUNDO DO TRABALHO		1	20	15	1	20	15	1	20	15
	CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS		-	-	100	-	-	100	-	-	100
TOTAL			20	400	400	20	400	400	20	400	400
LEGENDA: A/S: AULAS SEMANAIS			M/SEM: MÓDULOS SEMESTRAIS			HORAS/SEM: HORAS			MESTRAIS		
INDICADORES FIXOS: DIAS LETIVOS: 100 DIAS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 20 SEMANAS SEMESTRAIS			MÓDULO-			AULA: 45 MINUTOS					
CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 180 MINUTOS - CARGA HORÁRIA TOTAL: 1200 HORAS											
Observar as disposições da Lei Federal nº 11.161/05.											
EDUCAÇÃO FÍSICA: as aulas de Educação Física deverão ser ministradas no primeiro horário do turno ou no último horário para que os alunos sem obrigatoriedade de cursar esse componente curricular sejam dispensados desse horário. A direção da escola deverá agrupar os alunos de todos os períodos, com obrigatoriedade de cursar a Educação Física, a fim de compor as turmas.											
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MUNDO DO TRABALHO: possuem carga horária de 100 horas de aulas não presenciais semestrais para o aluno desenvolver o(s) projeto(s) que surgirem e forem orientados nas discussões em sala de aula no módulo semanal. Serão semanalmente ministrados e, conforme a exigência legal, deverão abordar as temáticas dos temas transversais, tais como educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira, de maneira interdisciplinar. Os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados possuem carga horária de 100 horas aulas não presenciais semestrais e destinam-se ao desenvolvimento de projeto (s) interdisciplinares, pelos estudantes e, serão ministrados, semanalmente pelos professores, conforme a seguinte organização: 1º PERÍODO - Língua Portuguesa, Matemática, Física. 2º PERÍODO - Língua Portuguesa, Matemática, Química. 3º PERÍODO - Língua Portuguesa, Matemática, Biologia.											



ANEXO II

Educação e Jovens e Adultos EJA - Curso Presencial

ANEXO – II - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - CURSO PRESENCIAL -																	
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				4º PERÍODO			
		A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	
Base Nacional Comum	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	100	75	5	100	75	4	80	60	4	80	60	60		
		ARTE	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15	15		
	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15	15		
		MATEMÁTICA	4	80	60	4	80	60	5	100	75	5	100	75	75		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30	40		
		HISTÓRIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30	30		
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30	40		
		ENSINO RELIGIOSO	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15	15		
	Linguagens	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15	20	15	
		DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15	20	15	
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS				100			100			100			100		100		
TOTAL			20	400	400	20	400	400	20	400	400	20	400	400	20	400	
LEGENDA: A/S: AULAS SEMANAIS M/SEM: MÓDULOS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 20 SEMANAS SEMESTRAIS HORAS/SEM: HORAS SEMESTRAIS																	
INDICADORES FIXOS: DIAS LETIVOS: 100 DIAS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 20 SEMANAS SEMESTRAIS MÓDULO-AULA: 45 MINUTOS																	
CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 180 MINUTOS - CARGA HORÁRIA TOTAL: 1600 HORAS																	
EDUCAÇÃO FÍSICA: as aulas de Educação Física deverão ser ministradas no primeiro horário do turno ou no último horário para que os alunos sem obrigatoriedade de cursar esse componente curricular sejam dispensados desse horário. A direção da escola deverá agrupar os alunos de todos os períodos, com obrigatoriedade de cursar a Educação Física, a fim de compor as turmas.																	
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: possuem carga horária de 100 horas de aulas não presenciais semestrais para o aluno desenvolver o(s) projeto(s) que surgirem e forem orientados nas discussões em sala de aula no módulo semanal. Serão semanalmente ministrados e, conforme a exigência legal, deverão abordar as temáticas dos temas transversais, tais como educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira, de maneira interdisciplinar. Os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados possuem carga horária de 100 horas aulas não presenciais semestrais e destinam-se ao desenvolvimento de projeto (s) interdisciplinares, pelos estudantes e, serão ministrados, semanalmente pelos professores, conforme a seguinte organização:																	
1º E 2º PERÍODOS – Matemática, História.																	
3º E 4º PERÍODOS - Língua Portuguesa e Geografia.																	



ANEXO III

Educação de Jovens e Adultos EJA - Curso Presencial

ANEXO - III - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - CURSO PRESENCIAL

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS - 4 MÓDULOS DIÁRIOS

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO			4º PERÍODO		
		A/S	M/SEM	HORAS/SEM									
Linguagens	LÍNGUA PORTUGUESA	5	100	75	4	80	60	5	100	75	4	80	60
	ARTE	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	MATEMÁTICA	4	80	60	5	100	75	4	80	60	5	100	75
Ciências da Natureza	CIÊNCIAS	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	HISTÓRIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
Ciências Humanas	GEOGRAFIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	ENSINO RELIGIOSO	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15
Parte Diversificada	DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS			100			100			100			100
TOTAL		20	400	400	20	400	400	20	400	400	20	400	400

LEGENDA: A/S: AULAS SEMANAIS M/SEM: MÓDULOS SEMESTRAIS HORAS/SEM: HORAS SEMESTRAIS

INDICADORES FIXOS: DIAS LETIVOS: 100 DIAS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 20 SEMANAS SEMESTRAIS MÓDULO-AULA: 45 MINUTOS

CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 180 MINUTOS - CARGA HORÁRIA TOTAL: 1600 HORAS

EDUCAÇÃO FÍSICA: as aulas de Educação Física deverão ser ministradas no primeiro horário do turno ou no último horário para que os alunos sem obrigatoriedade de cursar esse componente curricular sejam dispensados desse horário. A direção da escola deverá agrupar os alunos de todos os períodos, com obrigatoriedade de cursar a Educação Física, a fim de comportar as turmas.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA: possuem carga horária de 100 horas de aulas não presenciais semestrais para o aluno desenvolver o(s) projeto(s) que surgirem e forem orientados nas discussões em sala de aula no módulo semanal. Serão semanalmente ministrados e, conforme a exigência legal deverão abordar as temáticas dos temas transversais, tais como educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira, de maneira interdisciplinar.



ANEXO IV
Horário de Aulas da Educação De Jovens e Adultos/Noturno

ATIVIDADE	HORÁRIO
1ª aula	19:00-19:45
2ª aula	19:45-20:30
Intervalo	20:30-20:45
3ª aula	20:45-21:30
4ª aula	21:30-22:15

Observação: As SREs e as escolas poderão alterar o horário de entrada e saída do turno noturno para melhor gerenciamento do transporte escolar e em função de situações de especificidades locais, resguardando o interesse e a presença dos alunos após justificativas fundamentadas e aprovadas pelo Diretor da SRE.

PUBLICADO EM
27 JAN. 2016

Anexo C – Documento orientador para Educação de Jovens e Adultos

1



Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio

ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

1. APRESENTAÇÃO

Este Documento apresenta orientações para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a fim de organizar a Educação de Jovens e Adultos, incluindo aquelas que funcionam no Sistema Prisional. Trata-se de um Documento que deverá ser aprimorado com a participação e contribuições dos professores, ao longo de 2016.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica brasileira. Uma modalidade pensada na concepção libertadora de educação e que pressupõe a construção coletiva de práticas pedagógicas, de pesquisas e políticas efetivamente democráticas que objetivam contribuir com a formação de subjetividades críticas, capazes de atuar na transformação social. Sendo assim, faz-se necessário pensarmos em práticas que apontem para a construção de uma política pública estadual da EJA que pense a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ao longo da vida.

Pensando essa política pública, apresentamos as orientações para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais que ofertam a EJA e que vão desenvolver as ações no ano letivo de 2016.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A efetivação do direito à educação aos sujeitos jovens, adultos e idosos não se restringe à ampliação da oferta de vagas no sistema público de ensino. Faz-se necessário considerar a EJA como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito e, dessa maneira, superar a concepção compensatória que se baseia, principalmente, em recuperar o tempo de escolarização perdido, que vem entrelaçado pela ideia de que o tempo correto para a escolarização é a infância e a adolescência.

Isso nos autoriza afirmar que repensar o currículo para EJA significa considerar os contextos de vida, as experiências, expectativas e aspirações dos sujeitos que demandam sua vaga na escola. Para tanto, é fundamental saber quem são e onde estão esses sujeitos e quais foram suas vivências em relação à escolarização, para desenhar propostas efetivas para essa modalidade de ensino.

Pesquisas e vivências recentes de educadores e de educandos nos mostram que uma proposta para a EJA exige novas cores, texturas e gramaturas, pois, nas últimas décadas, além dos cidadãos privados da escolaridade quando eram crianças e adolescentes, temos, engrossando o coro pelo direito à Educação com qualidade social, os jovens que há um, dois, três, alguns anos estavam conosco na escola de Ensino Fundamental.

Para enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação pública de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) busca, na prática de suas ações, desenvolver políticas educacionais que apontem a necessidade de transformações construtivas elaboradas coletivamente no ambiente escolar. Uma dessas políticas está sendo materializada com a presente orientação de Reorganização Curricular e Organizacional da EJA. Essa orientação, que vai se desenvolver no ano de 2016 em todas as escolas estaduais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, tem por base o reconhecimento das especificidades e singularidades da EJA e tem seus objetivos voltados para a formação humana emancipadora, reflexiva, crítica e transformadora. Fundamenta-se também no reconhecimento do direito de todos os cidadãos à educação e no dever do Estado em atendê-lo mediante a oferta qualificada, além de reforçar a necessidade de consolidarmos uma política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) concretizada na garantia da oferta da modalidade tendo a alfabetização como seu momento inicial, na perspectiva da formação integral dos sujeitos, inclusive para aqueles em situação de privação de liberdade, partindo dos seguintes princípios:

- ✓ Flexibilidade: possibilidade de alteração da abordagem curricular, da organização dos espaços e tempos de ensino e aprendizagem;
- ✓ Dialogicidade: princípio político, epistemológico e metodológico orientador do diálogo na troca de saberes entre os sujeitos do processo educativo, pautando-se no reconhecimento das diferenças;
- ✓ Participação: ação de estar junto, de compartilhar, de interagir e envolver-se com o atuar coletivo;
- ✓ Horizontalidade: expressão não hierarquizada da relação entre educador(a) e educando(a), mesmo reconhecendo as especificidades nas funções, nos papéis e saberes;
- ✓ Autonomia: capacidade de organização, gestão de sua própria aprendizagem, construção do pensamento crítico na leitura da realidade e na expressão coerente da própria opinião sobre os fatos;
- ✓ Criticidade: leitura e interpretação da realidade, na busca da razão de ser, de forma reflexiva, consubstanciando a educação como um ato político;
- ✓ Interdisciplinaridade: integração entre as disciplinas e incentivo à partilha de saberes entre os sujeitos envolvidos.

Para que o ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais seja adequado aos sujeitos jovens, adultos e idosos que retornam à escola é importante refletir sobre quem são eles. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães, avôs e avós; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas; do campo, das florestas e das áreas ribeirinhas; agricultores familiares; pessoas LGBT; indígenas; moradores de ocupações urbanas; quilombolas; pescadores artesanais; assentados da reforma agrária; pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; comunidades tradicionais; negros; jovens, adultos e idosos; refugiados; população em situação de rua; populações itinerantes; pessoas em situação de exploração sexual infanto-juvenil; pessoas em situação de trabalho análogo à escravidão; sujeitos em situação de privação de liberdade, entre outros grupos. Ou seja, são sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômica e educacional, privados do acesso à cultura letrada e aos bens simbólicos que a escola deve assegurar.

A mudança na forma de percebermos esses sujeitos e reconhecê-los como educandos é uma das maneiras de avançarmos na superação da concepção de suplência e caminharmos na elaboração de políticas públicas estaduais voltadas para a garantia do direito à educação dos sujeitos da EJA como modalidade prevista em lei.

Uma condição essencial para o êxito desse processo de inclusão é a afirmação da construção curricular dialógica, diversa e solidária. Nesse sentido, precisamos redobrar a atenção e os esforços para uma prática de construção curricular atinente às especificidades da EJA e sua diversidade de recomeços, sujeitos e histórias; a retomada aos estudos tem um simbolismo muito relevante.

3. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS

Durante o ano de 2015, foram realizadas Rodas de Conversa com as Escolas Estaduais que ofertam a EJA nas unidades Prisionais do Estado e Seminários com as Escolas Estaduais que ofertam a EJA. Por meio desses encontros, a SEE-MG buscou dialogar com os gestores e educadores das Escolas Estaduais sobre os direitos educativos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as práticas educativas inovadoras que acontecem em nossas escolas.

As discussões nas Rodas de Conversa e Seminários permitiram construir uma nova proposta de organização curricular para a EJA, que atendesse às especificidades dos sujeitos, educadores e educandos, da Educação de Jovens e Adultos nas escolas estaduais mineiras. Essa construção reuniu mais de 1.500 educadores e gestores da EJA.

A reorganização da Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos possibilitou a integração entre os saberes. Dentro desta integração, houve a criação de dois novos Componentes Curriculares, aos quais foi destinado um módulo-aula semanal, respectivamente: Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania – Ensino Fundamental; Diversidade, Inclusão e o Mundo do

Trabalho – Ensino Médio.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos, esses Componentes Curriculares serão trabalhados pelos educadores dos conteúdos curriculares. Esses educadores terão parte da carga horária específica destinada para a orientação dos Conteúdos Interdisciplinares Aplicados. Por exemplo, no Ensino Médio, a disciplina Física terá sua carga horária do componente específico compartilhada entre o componente curricular e os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados, trabalhando com a disciplina “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho”. O mesmo se dará com os demais educadores de todas as áreas. Mediante horário de aulas semanal elaborado em conjunto com a gestão escolar, os educadores se agruparão e trabalharão o novo conteúdo curricular.

De acordo com a Resolução SEE N° 2843, de 13 de janeiro de 2016, o **Ensino Fundamental, Anos Iniciais**, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, terá a duração de 02 (dois) anos letivos organizados em 04 (quatro) períodos. Os períodos serão desenvolvidos em regime semestral, tendo cada um, duração de 100 (cem) dias letivos, com carga horária semestral de 400 (quatrocentas) horas. Dessa maneira, a carga horária total do Ensino Fundamental Anos Iniciais será de 1600 (mil e seiscentas) horas. Por se tratar de curso de EJA presencial, as aulas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, ofertada tanto no noturno quanto nas Unidades Prisionais serão desenvolvidas em 04 (quatro) módulos diários, cada um deles com 45 (quarenta e cinco) minutos de duração, organizados de acordo com a Matriz Curricular apresentada na Tabela 01, a seguir:

TABELA 01
MATRIZ CURRICULAR – CURSO PRESENCIAL
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS					
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA			
		1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	05	04	05	04
	Arte	02	02	02	02
	Educação Física	01	01	01	01
MATEMÁTICA	Matemática	04	05	04	05
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências da Natureza	02	02	02	02
CIÊNCIAS HUMANAS	História	02	02	02	02
	Geografia	02	02	02	02
	Ensino Religioso	01	01	01	01
Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania		01	01	01	01
Carga Horária Semanal		20	20	20	20

O **Ensino Fundamental Anos Finais**, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, terá duração de 100 (cem) dias letivos, com carga horária semestral de 400 (quatrocentas) horas. Dessa maneira, a carga horária total do Ensino Fundamental Anos Finais será de 1600 (mil e seiscentas) horas. A carga horária semestral dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, tanto no noturno quanto nas Unidades Prisionais, será desenvolvida em 04 (quatro) módulos diários, cada um deles com 45 (quarenta e cinco) minutos de duração, organizados de acordo com a Matriz Curricular apresentada na Tabela 02, a seguir:

TABELA 02
MATRIZ CURRICULAR – CURSO PRESENCIAL
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS					
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA			
		1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	05	05	04	04
	Língua Estrangeira Moderna	01	01	01	01
	Educação Física	01	01	01	01
	Arte	01	01	01	01
MATEMÁTICA	Matemática	04	04	05	05
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências da Natureza	02	02	02	02
CIÊNCIAS HUMANAS	História	02	02	02	02
	Geografia	02	02	02	02
	Ensino Religioso	01	01	01	01
Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania		01	01	01	01
Carga Horária Semanal		20	20	20	20

A disciplina de Ensino Religioso, de acordo com o Art. 33 da Lei Nº 9394/1996, constitui disciplina de oferta obrigatória pelos estabelecimentos de ensino e de matrícula facultativa aos educandos, devendo ser oferecida nos horários normais das aulas do Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais da Educação de Jovens e Adultos.

6

Dentro da nova organização para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Minas Gerais, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, deverão ser reservadas 100 horas/semestre para efetivo trabalho com Conteúdos Interdisciplinares Aplicados. Esses Conteúdos Interdisciplinares deverão ser trabalhados para legitimarem os saberes e as experiências adquiridos pelos sujeitos da EJA, além dos muros da escola, possibilitando o diálogo entre os saberes escolarizados e os saberes da experiência, de modo interdisciplinar, abordando temáticas relacionadas às questões da “**Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania**”, por meio do desenvolvimento de um projeto.

Esse projeto será desenvolvido pelos educandos nos tempos não presenciais semestrais e deverá ser suscitado a partir das discussões em sala de aula, relacionados aos saberes, vivências e experiências do educando, buscando-se estabelecer uma relação entre as disciplinas e abordar os temas transversais, como educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, sustentabilidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira.

Nos **Anos Iniciais** Ensino Fundamental, os Conteúdos Disciplinares Aplicados de “**Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania**” serão orientados pelo educador regente de turma.

Nos **Anos Finais** do Ensino Fundamental, os Conteúdos Disciplinares Aplicados de “**Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania**” serão semanalmente ministrados por 02 (dois) educadores orientadores e serão assim organizados:

- 1º e 2º Períodos – Educadores orientadores: Matemática e História.
- 3º e 4º Períodos – Educadores orientadores: Língua Portuguesa e Geografia.

O Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos terá uma carga horária total de 1200 (mil e duzentas) horas, distribuídas em 03 (três) semestres letivos, cada um deles com uma carga horária semestral de 400 (quatrocentas) horas. A carga horária semestral do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos será desenvolvida em 04 (quatro) módulos diários, cada um deles com 45 (quarenta e cinco) minutos de duração, organizados de acordo com a Matriz Curricular apresentada na Tabela 03. Salienta-se que essa organização e essa distribuição dos módulos serão adotadas no noturno e nas Escolas Prisionais.

TABELA 03
MATRIZ CURRICULAR – CURSO PRESENCIAL
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENSINO MÉDIO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO MÉDIO				
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
		1º Período	2º Período	3º Período
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	03	03	03
	Língua Estrangeira Moderna	01	01	01
	Arte	01	01	01
	Educação Física	01	01	01
MATEMÁTICA	Matemática	02	02	02
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	02	02	02
	Física	01	01	01
	Química	02	02	02
CIÊNCIAS HUMANAS	História	02	02	02
	Geografia	02	01	02
	Filosofia	01	01	01
	Sociologia	01	01	01
Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho		01	01	01
Carga Horária Semanal		20	20	20

A carga horária semestral, 100 (cem) horas, destina-se ao efetivo trabalho com Conteúdos Interdisciplinares Aplicados “**Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho**”, com o intuito de possibilitar a legitimação dos saberes e vivências dos educandos, adquiridos ao longo de seus processos de socialização em espaços de educação formal e não formal e, assim, estabelecer conexões entre os saberes não formais e os saberes formais relativos ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos historicamente construídos e sistematizados nos diversos Componentes Curriculares.

Para que o educando seja capaz de estabelecer essas conexões, os Conteúdos Interdisciplinares serão trabalhados por meio de projetos, cujos temas serão definidos a partir das discussões realizadas em sala de aula, a partir de temas transversais e de experiências e saberes diversos que os educandos jovens e adultos trazem para o território da escola.

No Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, os Conteúdos “**Interdisciplinares Aplicados de Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho**” serão semanalmente ministrados por 03 (três) educadores orientadores e serão organizados da seguinte maneira¹:

- 1º Período – Educadores de Língua Portuguesa, Matemática e Física.
- 2º Período – Educadores de Língua Portuguesa, Matemática e Química.
- 3º Período – Educadores de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia.

¹Escolas e SRE terão autonomia para organizarem a disciplina Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho com mais de três professores por sala de aula em cada módulo.

Essa organização na Educação de Jovens e adultos no noturno prevê que os módulos-aula diários atendam aos horários apresentados na Tabela 04:

TABELA 04
HORÁRIO DAS AULAS – CURSO PRESENCIAL
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOTURNO

ATIVIDADE	HORÁRIO
1ª aula	19h -19h45min
2ª aula	19h45min - 20h30min
Intervalo	20h30min - 20h45min
3ª aula	20h45min - 21h30min
4ª aula	21h30min - 22h15min

Os horários de início e término dos módulos poderão ser modificados para atender às demandas de transporte escolar ou em função de especificidades locais, desde que não seja ultrapassada a quantidade de módulos-aula diários e a duração de cada módulo seja de 45 (quarenta e cinco) minutos. Para qualquer alteração, as escolas deverão apresentar à SRE justificativa fundamentada para a sua solicitação, preservando a presença dos educandos.

Levando-se em consideração as especificidades das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos nas Unidades Prisionais, a definição dos horários das aulas nesses espaços será feita pela Direção Escolar, juntamente com a Direção da Unidade Prisional e o Serviço de Inspeção Escolar da SRE, respeitando-se a quantidade de módulos diários e a duração de cada módulo.

4. OS CONTEÚDOS DISCIPLINARES MONITORADOS E APLICADOS

A organização da EJA que ora apresentamos, além das disciplinas “**Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania**”, no Ensino Fundamental, e “**Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho**”, no Ensino Médio, dentro da carga horária semanal prevê o desenvolvimento de um projeto aplicado e monitorado que ocorrerá nas 100 horas não presenciais.

Esse projeto tem por finalidade promover a integração entre as dimensões da vida e cidadania, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, além de propiciar a compreensão de fenômenos e o domínio de diferentes linguagens. Ele será constituído pela seleção de conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos e espaços escolares que foram discutidos na Disciplina “**Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania**” no Ensino Fundamental e “**Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho**” no Ensino Médio, no tempo presencial e, a partir de agora, o chamaremos de **Conteúdos Disciplinares Aplicados e Monitorados** que compreende 100 (cem) horas da carga horária semestral.

No desenvolvimento dos **Conteúdos Disciplinares Aplicados e Monitorados**, os professores da disciplina **Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania e Diversidade**,

Inclusão e o Mundo do Trabalho terão a responsabilidade de organizar e gerenciar os trabalhos que serão desenvolvidos de forma colaborativa com os demais professores, dentro do semestre letivo, especialmente articulando a participação de todos nas reuniões de Módulo 2 ou na complementação da carga horária semanal do professor que completará o módulo-aula de 45 minutos.

Sugerimos que seja propiciada, pela Direção, a realização de encontros periódicos entre os professores da escola, incentivando reflexões e o aproveitamento de temas que surgirem nas discussões de sala de aula, dentro de suas disciplinas e contribuindo para o planejamento em conjunto de trabalhos e atividades com os estudantes.

As aplicações práticas desses Conteúdos deverão ocorrer por meio de atividades que envolvam os estudantes em experiências que os levem a desenvolver habilidades e competências para a vida.

Essas experiências têm, entre seus objetivos, possibilitar ao estudante, em seu percurso normal, realizar um Plano de Ação Comunitário, a partir da identificação de problemas e processos existentes em sua comunidade, os quais serão estudados na sala de aula, sob a orientação dos professores da disciplina.

As experiências permitirão aos estudantes, inclusive estudantes trabalhadores, reconhecerem o nível e a abrangência dos aprendizados e saberes escolares no trabalho que já realizam, assim como possibilitarão dominar as linguagens adquiridas na escola e potencializá-las para a compreensão dos fenômenos presentes nas ações de seu trabalho, além de levá-los à resolução de problemas.

É claro que, para uma proposta dessa envergadura atender de forma eficaz a seus propósitos, será necessário um grande investimento em Formação, que inclui a proposição de uma metodologia que possibilite aos professores executar, em sala de aula, um trabalho verdadeiramente interdisciplinar. Por isso, nos meses **de março e abril de 2016**, a SEE oferecerá essa **Formação para os Professores Atuantes na EJA**, com agenda a ser enviada em convite oficial às Superintendências Regionais de Ensino e Escolas.

A Secretaria de Estado de Educação, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio, agradece pelo interesse e compromisso demonstrado por todos os profissionais da educação, pelo engajamento em cada ação que apresentamos e pedimos a contribuição de todos na condução e realização dessa nova proposta de organização da EJA.

Acreditamos que uma maneira de atingirmos nossos objetivos na EJA, especialmente, oferecer e promover uma educação de qualidade para todos e com todos, significa empreender ações novas e desafiadoras que modificam práticas já consolidadas e nos obrigam a agir, reagir e sonhar.

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica

Cecília Cristina Resende Alves
Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio

Para mais informações:

ensinomedio@educacao.mg.gov.br