



Prefeitura de
Joinville

EDUCAÇÃO

**PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE**

JOINVILLE / 2021

Rua Itajai, 390 - Centro - 89201-090
Contato: (47) 3431-3031
www.joinville.sc.gov.br



Prefeitura de
Joinville

EDUCAÇÃO

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Diego Calegari Feldhaus

GERENTE DE ENSINO

Silvana Maria da Silva Ravache

COORDENADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Deyze Zapelini Faust

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Daniela Hermida Mafra Ersching (Pedagoga PIJ)

Dhuan Luiz Xavier (Professor Língua Portuguesa SE)

Eva Cristina de Oliveira Cruz (Professora Geografia SE)

Josiane Meyer de Goes (Técnica Pedagógica SE)

Juliana Lüchffett Sczepanski (Pedagoga SE)

COLABORADORES

(Comissão Técnica de Sistematização e Implementação das Políticas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos)



JUSTIFICATIVA

A Educação é um direito humano subjetivo previsto em diversos instrumentos legais. Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, legitima o papel do Estado na promoção da oferta da Educação de Jovens e Adultos dentro desse espaço, assim como a Resolução nº 1/2021 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Considerando as características e especificidades do público em questão, a modalidade de ensino adotada no sistema penitenciário é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo esta uma modalidade de ensino ofertada aos sujeitos que não participaram do processo formal de escolarização.

Diante deste contexto, pensar em uma proposta pedagógica curricular própria, para atender o público do sistema penal, requer articular ações entre Secretaria de Educação, profissionais da Educação de Jovens e Adultos e profissionais que atuam no sistema penitenciário de Joinville.

Assim, esta proposta tem como finalidade estabelecer e orientar o trabalho pedagógico executado dentro do sistema carcerário, alinhando os preceitos curriculares prescritivos com as necessidades específicas do local.



OBJETIVO GERAL

Possibilitar o pleno desenvolvimento dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade, em vários aspectos como: intelectual, moral e físico, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e valores necessários ao exercício e ampliação de seus direitos, buscando sempre o diálogo e as reflexões, abordando-os de uma maneira consciente e levando os reeducandos a ressignificarem seu papel na sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades intelectuais dos estudantes;
- Oferecer currículos flexíveis, diversificados e participativos, possibilitando novas aprendizagens a partir dos saberes existentes e vividos que sejam definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo;
- Promover uma avaliação contínua processual e qualitativa que valorize o aprendizado, considerando seu histórico escolar;
- Respeitar o estudante na sua individualidade, promovendo a sociointeração do conhecimento, assim como suas vivências;
- Reconhecer o estudante como agente da construção do seu conhecimento;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entender um pouco a atual educação em instituições de privação e liberdade, é necessário recorrer a certos elementos que remontam seu passado. Segundo Julião (2017, p.122)



A história da educação e do trabalho no cárcere remonta à da prisão nas sociedades ocidentais [...]. Neste, o objetivo, pelo menos no discurso, é o de reinserção social dos apenados, considerando políticas de ressocialização e tratamento penitenciário na execução penal.

Porém, a garantia do direito à educação, por parte dos apenados, remete a um contexto muito mais recente, que possui direta relação com a garantia da educação para todos. No Brasil, somente no final do século XX é que a educação nesses locais passou a ser integrada como direito, garantido pela Lei de Execução Penal de 1984; na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (JULIÃO, 2017). Ainda segundo o autor,

Após décadas de experiências diversas e pontuais de educação no cárcere dos Estados da federação, em 2005, o Ministério da Educação, por sua então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assumiu a educação nas prisões como uma das suas demandas na política de educação. [...] A partir de então, espera-se que os Estados, por suas secretarias estaduais de educação, assumam a política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, reconhecendo-a não mais como uma ação pontual, isolada, voluntária, mas sim como uma política pública de educação (JULIÃO, 2017, p. 123).

Em 2010, na CONAE, foram estabelecidas quatorze diretrizes, metas e/ou ações para a educação prisional. Dentre elas, a primeira estabelece uma síntese das demais e é de maior importância ao que propõe esse documento:

a) Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA, integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores/as e professores/as. (BRASIL, 2010, p. 160)

Se, por um lado, acredita-se na educação como esperança na prevenção de barbárie, por outro lado é necessário creditá-la também enquanto ferramenta de reconstrução discursiva e emancipação dos indivíduos que, sujeitos às próprias condições sociais e psicológicas, subvertem questões legais e éticas.



Diante disso, os espaços de privação de liberdade precisam ser pensados enquanto local que, dado o perfil dos sujeitos que a constituem, reflete o estigma da própria exclusão social para além dos muros da prisão. Tal ponto de vista representa um desafio, posto que o discurso do senso comum – também constituído em mútuas relações materiais e em uma histórica disputa pela hegemonia – busca a desumanização do sujeito apenado. Dessa forma, as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais* aferem que

a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, o tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. “Bandido não carece de proteção do Estado” é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 242).

Essa desumanização da população carcerária repercute na própria condição do sistema educacional das penitenciárias, sendo que ela é vista, por muitos, como um privilégio que não deveria ser garantido pelo estado. Há nesse discurso uma culpabilização total do indivíduo por sua condição, que ignora todo um contexto histórico e social por trás do fenômeno da violência. Ainda segundo as *Diretrizes*, “pode-se observar duas lógicas opostas: a da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da *segurança* que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos” (BRASIL, 2013, p. 242).

Nos espaços de privação de liberdade, o exercício pedagógico enquanto prática de inclusão e igualdade ganha ainda mais notoriedade, pois a população carcerária traz consigo uma estigmatização que os coloca numa condição de exclusão, desumanização e *menorização*, e a (re)conquista de autonomia deve ser um foco constante em todo esse processo educacional.

Diante disso, é necessário compreender o processo pedagógico como forma de resignificação das relações que esse estudante tem com a sociedade e com o



outro, promovendo assim o desenvolvimento de autonomia e a construção identitária.

A educação é esforço permanente do homem para constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é substancialmente, comunhão social. Esse reencontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (FIORI, 1991, p.83 apud CAPARRÓS e ONOFRE, 2013, p.150).

Tendo em vista a visão sobre os processos educacionais aqui apontados, faz-se necessário compreender uma série de questões que envolvem o ato de educar e ser educado no contexto de privação de liberdade e que permanecem em constante movimento, construindo e reconstruindo o currículo.

O indivíduo apenado deve ser entendido como eixo central na construção da perspectiva educacional desses espaços. Para Onofre (2007, p.12):

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários.

Essa perspectiva corrobora a ideia de que pensar o espaço também é pensar o indivíduo que o ocupa, sendo que ambos se constituem em relação mútua. O indivíduo forma-se na relação dialética com a sociedade e com a história, já que depende do mundo para constituir-se como sujeito, mas também age sobre o mundo, transformando-o e ressignificando suas próprias realidades. Nos espaços de privação de liberdade, a realidade exterior preestabelecida exerce ainda maior influência sobre o indivíduo, já que esse é submetido a uma total transformação de sua rotina, distanciando-o de certa forma, das suas relações com o mundo anteriores ao cárcere (GOFFMAN, 2010).



Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. Ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55).

Nesse sentido, a ressocialização, enquanto conceito norteador das práticas sócio-educativas dos espaços de privação de liberdade, ganha uma nova dimensão, pois a ressignificação das vivências sociais à qual o apenado se vê submetido subverte suas compreensões prévias de viver em sociedade, e, no processo educacional, essas novas relações não podem ser ignoradas. Portanto, é necessário ir além da visão de ressocialização enquanto elemento de convivência extra-muros prisionais, buscando proporcionar ao indivíduo a possibilidade de ressignificar seu discurso e sua identidade ainda dentro desse contexto de privação, de forma a repercutir, posteriormente, na sua reinserção à sociedade externa. Nessa perspectiva, a privação de liberdade não representa, de um todo, uma suspensão completa do convívio social, posto que a convivência dentro da própria instituição é, por si só, uma instância de sociedade (XAVIER, 2018, p.76).

É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos (BRASIL, 2013, p.242).

Considerando que o sujeito apenado, que se encontra dentro do processo educacional, deve ser visto, acima de tudo, inserido não somente em um processo de (re)socialização, mas em um processo de (re)constituição identitária, a educação deve assumir um papel ainda mais humano e integrador, promovendo um ensino que permita ao apenado construir “conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que



significa exercer um direito humano” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 66). Ainda, segundo os autores:

Ao se propor uma educação significativa, estamos em busca de um esforço concreto por uma política pública baseada no respeito à dignidade da pessoa e na qualidade social – trata-se de ir além da busca pela (re)integração social do aprisionado, mas significa tornar a instituição prisão mais humana, contribuindo com o desenvolvimento real e sustentável de uma sociedade que se pretende democrática (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 66).

Nesse sentido, reforçamos a importância de um currículo que, tanto na sua prescrição quanto nas condições de sua materialização, considere as especificidades da Penitenciária Industrial de Joinville-SC na medida que garanta também o direito a uma educação integral e inclusiva. O currículo, enquanto elemento inerente do processo dialético de ensino e aprendizagem, considerando elementos de uma totalidade social, da historicidade e das significações criadas nesses ambientes, é peça fundamental para a construção daquilo que entendemos como educação libertadora.

ESTRUTURA DO CURSO

PÚBLICO ALVO

Estudantes privados de liberdade que não concluíram o Ensino Fundamental.

REQUISITOS

Apresentar documento que comprove:

- a) Histórico Escolar¹
- b) Documento (RG ou CPF)

FORMA DE ATENDIMENTO / HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

A oferta da EJA será de forma combinada. Segundo o Art. 17 da Resolução nº 1/2021, de 28 de maio de 2021, "A EJA Combinada é uma forma de oferta

¹ Na falta do Histórico Escolar será aplicado o Teste de Nivelamento.



presencial e tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta”. Ainda segundo a Resolução, o Art. 18 estabelece que:

Na EJA Combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta, de no máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente

São destinados quatro dias semanais para trabalhar as áreas de conhecimento e um dia a parte diversificada do currículo.

Cada turno de aula corresponde a (05) aulas de 40 (quarenta) minutos e um intervalo de 10 (dez) minutos, totalizando três horas e trinta minutos.

Na EJA Combinada, o professor cumpre a carga horária de forma presencial, ficando à disposição de estudantes que apresentarem dúvidas ou dificuldades na realização das tarefas para atendimento individualizado, de acordo com o projeto e o ritmo do estudante. O professor regente deverá disponibilizar, semanalmente, horários para atendimento individualizado de estudantes em suas dificuldades ou possibilidades de aceleração, com o propósito de ampliar as aprendizagens pouco evidenciadas, potencializadas não aproveitadas, e o cumprimento da carga horária (PARECER CNE/CEB Nº 1/2021)

MATRÍCULA

A matrícula será realizada no início do 1º e 2º semestre, por área do conhecimento.

Os estudantes são matriculados na Escola Municipal de Jovens e Adultos sendo que é de responsabilidade da equipe pedagógica/administrativa da Instituição levar a documentação dos estudantes na Unidade Escolar.

COMPOSIÇÃO DA TURMA

A composição da turma será de 15 a 25 alunos, sendo as turmas formadas por alunos do 6º ao 9º ano.



BASE CURRICULAR COMUM / CARGA HORÁRIA

Cumprindo com as determinações legais da Resolução CNE/CP Nº 2, de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e da Resolução Nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos a Educação de Jovens e Adultos mantém a base comum de disciplinas, organizadas, por sua vez, em áreas do conhecimento, conforme demonstrado abaixo.

Área de Conhecimento	Forma	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Carga Horária Total
Linguagens (LP / LI / AR / EF)	Direta	70h	70h	70h	70h	280h
	Indireta	10h	10h	10h	10h	40h
Matemática	Direta	70h	70h	70h	70h	280h
	Indireta	10h	10h	10h	10h	40h
Ciências Humanas (Geografia e História)	Direta	70h	70h	70h	70h	280h
	Indireta	10h	10h	10h	10h	40h
Ciências da Natureza	Direta	70h	70h	70h	70h	280h
	Indireta	10h	10h	10h	10h	40h
Parte Diversificada (Oficina de Leitura e/ou validação por meio das Certificação de cursos / trilhas)	Direta	40h	40h	40h	40h	160h
	Indireta	40h	40h	40h	40h	160h
Total		400	400	400	400	1600h

De acordo com Resolução nº 1/2021, de 28 de maio de 2021, o total de horas a serem cumpridas para os anos finais do Ensino Fundamental deve ser de no mínimo 1600 (mil seiscentas) horas.



A proposta pedagógica curricular da Rede Municipal totaliza 1600 horas distribuídas em quatro semestres letivos de 400 horas, sendo 80% das horas ofertadas de forma direta e 20% indireta.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Com o intuito de promover uma educação diferenciada, preocupada com os diferentes ritmos e histórias, busca-se uma organização didática em que as aulas sejam estruturadas de forma a respeitar a realidade dos estudantes da EJA, promover a apropriação do conhecimento, a valorização das experiências e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A proposta é trabalhar com metodologia de projetos a fim de construir um trabalho interdisciplinar, fazendo com que o educando busque, através de leituras, trabalhos colaborativos e da integração com os demais estudantes, a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, ele deixa de ser um sujeito passivo, que simplesmente recebe informações prontas, para se tornar dinâmico diante da abertura possibilitada pelo projeto.

[...] quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula e o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo) (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65).

Diante disso, entendemos que a metodologia de projetos é uma estratégia de ensino que favorece a aprendizagem, além de promover a formação da autonomia do aluno e sua formação crítica e reflexiva, sem perder de vista os conteúdos fundamentais contextualizados na prática social do educando.

A concepção pedagógica baseia-se num ensino investigativo, entendendo a sala de aula como um espaço de escuta, leitura, debate, diversidade de ideias. Entendendo ainda, que a aquisição do conhecimento não depende das paredes da



escola, vão além, e por isso se utiliza dos conhecimentos prévios dos estudantes para desconstruir, reconstruir e construir outros conhecimentos.

A proposta da EJA é oferecer uma metodologia com recursos e ambientes diferenciados. Assim, ressalta-se a importância da utilização de metodologias ativas como estratégias pedagógicas dinamizadoras, como as aprendizagens baseadas em projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, aprendizagem em pares ou times, rotação por estações, sala de aula invertida, entre outros.

Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão, e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. (BACICH; MORAN, 2018, p. 3)

PARTE DIVERSIFICADA

- Oficina de Saberes: Múltiplos letramentos

A proposta da Oficina de Saberes: Múltiplos letramentos será parte integrante da carga horária e contará com um professor para articular a oficina.

Em anexo segue a proposta da Oficina de Saberes.

CARGA HORÁRIA COMPLEMENTAR

Com objetivo de contemplar a forma indireta de atendimento, a Proposta Pedagógica Curricular contará com uma parte diversificada do currículo de forma a possibilitar ao estudante a participação em projetos integradores mediados pelos professores, a participação nas oficinas de leitura, a realização das atividades complementares propostas no semestre, bem como a possibilidade da validação por meio da realização de cursos profissionalizantes, trilhas de aprendizagem entre outros.



- Atividades pedagógicas complementares

A fim de cumprir com a carga horária indireta será preparado bimestralmente pelos professores das áreas de conhecimento um material complementar contendo atividades desafiadoras para que os estudantes possam realizar na própria cela.

Entre as atividades sugere-se: desafios, atividades de reforço, simulados (questões do ENCCEJA) entre outros.

Essas atividades pedagógicas visam fortalecer, reconhecer e valorizar conhecimentos, atitudes e valores promotores da formação integral dos estudantes. Integram a parte flexível do currículo ao estimular o estudante a participar de experiências diversificadas para o êxito escolar, além de ampliar os conhecimentos para além das atividades previstas em sala de aula.

- Outras formas de validar as horas complementares

Caso o estudante participe de algum curso profissionalizante ou trilhas de aprendizagem concomitante ao período de estudos, o mesmo poderá validar como horas complementares mediante a apresentação da certificação.

A cópia do certificado será anexada aos documentos do estudante na unidade escolar.

AVALIAÇÃO

Um dos elementos educacionais mais complexos e que, ao mesmo tempo, carrega consigo uma importância ímpar no processo educacional é a avaliação. Complexo porque ora é confundido como forma de punição aos alunos com maior dificuldade em se inserir no contexto geral de construção dos saberes escolares ora como mero instrumento quantitativo de mensuração desses saberes. É em oposição a essas duas perspectivas que entendemos a importância da avaliação. Trata-se, portanto, de um processo qualitativo (embora seu método, muitas vezes, seja quantitativo) e dinâmico, que busca orientar tanto professores quanto o próprio aluno durante todo processo de ensino e aprendizagem, ajudando na identificação das



dificuldades e potencialidades dos estudantes e possibilitando intervenções pedagógicas mais assertivas. Luckesi (1995), ao analisar as práticas avaliativas nas escolas, infere que avaliar é diferente de verificar, sendo que “a avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática” (LUCKESI, 1995, p. 80).

A avaliação deverá ser, portanto, um processo contínuo, abrangente, sistemático e flexível, de natureza qualitativa e quantitativa, que visa a planejar as intervenções docentes, criar formas de apoio aos estudantes que apresentem dificuldades e verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

É importante ressaltar que avaliação contínua é um processo de permanente observação e interação pedagógico-social que se estabelece entre professor e aluno. De forma que o professor observa o aluno em vários aspectos como: social, interacional, moral, etc. a fim de constatar o grau de desenvolvimento do estudante, e assim, planejar as próximas ações (MENDES, 2010)

Para que o processo de avaliação escolar tenha o potencial de contribuir com o aperfeiçoamento das ações em desenvolvimento, deve revestir-se de características como ser democrático e participativo, em que sua tônica se dê na relação dialética e dialógica entre seus diferentes agentes, sem perder de vista os critérios de um determinado rigor técnico e científico, necessários para a garantia de um processo pedagógico avaliativo ético e transparente.

Um educador, que se preocupa com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada etapa de sua ação deverá estar marcada por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2005, p.46).

Cada professor deverá identificar, portanto, a melhor maneira de avaliar seus estudantes e suas aulas, tendo em mente as especificidades e conhecimentos



prévios dos mesmos, porém, sem perder de vista os preceitos defendidos pelo projeto político pedagógico da unidade escolar, os critérios teórico-metodológicos apontados neste documento e as decisões tomadas pelo corpo pedagógico durante a elaboração dos planejamentos.

A avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisão quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos. (SOUSA, 1995, p.63).

Visando fugir da perspectiva de uma avaliação classificatória e seletiva, esta primará pelo caráter diagnóstico e formativo, constituindo um conjunto de ações que permitam recolher dados para análise da constituição das competências, habilidades e atitudes por parte do estudante.

O desempenho dos estudantes deve ser representado por notas de 1,0 (um) a 10,0 (dez).

Será considerado aprovado o estudante que obtiver 75% (setenta e cinco por cento) de frequência na área de conhecimento que o mesmo está matriculado e atingir média semestral igual ou superior a 7,0 (sete), em cada área de conhecimento incluindo a parte diversificada.

Sabendo que a avaliação contínua é parte integrante da prática pedagógica e implica a atenção constante de todos os envolvidos no processo, cabe ao professor realizar a recuperação de estudos.

CERTIFICAÇÃO / HISTÓRICO ESCOLAR

A emissão do histórico escolar do estudante é de responsabilidade da Escola Municipal de Jovens e Adultos.



REFERÊNCIAS

BACICH, Lilia, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Organizadores: Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

_____, **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____, **Resolução CNE/CEB nº. 03 de 15 de junho de 2010**. Disponível em: forum.eja.org.br/mt/sites/forum.eja.org.br/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf

_____, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação - **PARECER CNE/CEB Nº 1 de 18 de março de 2021**, Brasília, DF, 2021.

_____, Ministério da Educação (MEC). **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, Brasília, DF, 2010.

_____, Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 28 de maio de 2021**. Brasília, DF, 2021

CAPARRÓS, Rúbia Fernanda Quinelatto; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação de orientadoras e de jovens em conflito com a lei em um programa de medidas socioeducativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n.31, p. 149-164, jul./dez. 2013.

GOFFMAN, Erving. Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira. Leite. 8ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.



Prefeitura de
Joinville

EDUCAÇÃO

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. São Paulo: ARTMED, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola**. São Paulo: FDE, 1995

_____. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOINVILLE, Secretaria de Educação. **Regimento Único da Rede Municipal de Educação em Joinville** / Organização da Gerência da Unidade de Gestão de Ensino 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.26, n.1, p. 117-133, 2017.

MENDES, Marcia Lucia Forastiere; DELBONE Euclides. **A Avaliação Contínua e a Prática Pedagógica**. Governo do Estado Paraná. 2010.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? Em: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

SOUSA, S.Z. Avaliação Escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília -DF, ano 24,nº 94, p.59-66, jan./mar.,1995.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

XAVIER, Dhuan Luiz. **O currículo do programa educacional da penitenciária industrial de Joinville – SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores**. Joinville - SC: Univille, 2018.



ANEXO

OFICINA DE SABERES: MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

JUSTIFICATIVA

Considerando o caráter grafocêntrico de nossa sociedade, a palavra consiste no principal meio de interação entre os indivíduos, sendo essa mediadora de diferentes situações comunicativas: desde uma simples troca de informações e ampliação de capacidades cognitivas, até complexas relações de poder. Nesse sentido, tornar-se um indivíduo leitor é estabelecer uma autonomia própria frente à palavra e compreender-se em uma constante produção de significados, em um processo de diálogo entre a realidade e a subjetivação dela a partir do conhecimento de mundo do próprio sujeito leitor. No contexto da EJA em espaços de privação de liberdade, o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento e de trocas mais ricas de experiências tem importância ainda mais acentuada, considerando as especificidades nas trajetórias de vida desses estudantes.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1992, p.11).

Nessa perspectiva, compreendemos que um dos grandes desafios da educação contemporânea, independente da área de conhecimento, é equacionar o déficit relacionado ao desenvolvimento da leitura. Procura-se fazer com que o estudante consiga superar a simples decodificação de signos linguísticos e se compreenda como sujeito capaz de transcender a leitura mecânica, interiorizando, contextualizando e refletindo sobre o mundo e sobre a palavra escrita. A leitura, portanto, faz parte de um processo que envolve inúmeros elementos de naturezas



distintas como a cognição, o pensamento lógico, a memorização, os afetos, as influências do meio social e familiar, e as relações entre o contexto do estudante e as leituras requeridas.

A partir disso, entendemos que a leitura é um importante requisito para a emancipação social, o desenvolvimento do pensamento crítico e a promoção da cidadania, ou seja, a compreensão ampla daquilo que se lê é uma necessidade para uma participação plena da vida em sociedade.

Independentemente da área de conhecimento, é necessário explorar os diferentes tipos de textos a fim de ajudar os alunos a ler e compreender para, enfim, encaminhá-los para a escrita, enriquecida pelos conhecimentos adquiridos na exploração de livros, revistas, jornais, filmes, obras de arte e manifestações culturais, científicas e esportivas.

OBJETIVOS

- Contribuir para a formação de leitores críticos e participativos, capazes de interagirem em sua realidade na condição de cidadãos conscientes
- Desenvolver habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de texto.
- Estimular no estudante o gosto pela leitura e escrita, ampliando o conhecimento linguístico e cultural dos mesmos.
- Instigar a autonomia dos alunos tanto na escrita quanto na leitura, de forma a desenvolver os letramentos múltiplos.

DESENVOLVIMENTO / METODOLOGIA

O ato de ler faz parte de um processo complexo que envolve elementos cognitivos e sociais, portanto, buscamos compreender a leitura em diferentes estágios.

O primeiro estágio trata-se da leitura superficial, que exige do leitor somente a capacidade de decodificar signos linguísticos. É um ato mecânico e primário que não



exige produção subjetiva. O segundo estágio envolve a compreensão e abstração do objeto de leitura, é o momento em que o leitor alia a sua habilidade de decifrar o código linguístico com os seus conhecimentos prévios de mundo e da língua, conseguindo estabelecer uma significação que, ao mesmo tempo que é própria, pertence também às intenções do produtor do objeto de leitura. A grosso modo, é quando o leitor chega à uma compreensão textual das informações dentro do contexto proposto.

Os dois demais estágios de leitura são o de reflexão e análise textual. Para alcançar esses estágios o leitor deve transcender à compreensão do texto, subjetivando-a e refletindo sobre o que está escrito, criando significados novos e buscando relações com a própria realidade. A análise se apresenta como processo ainda mais complexo do que a reflexão, pois requer que o leitor tenha conhecimento mais aprofundado de gêneros, das relações semânticas e sintáticas, do contexto em que foi escrito o texto, de intertextualidade, etc...

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria verdade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p.59).

O leitor que consegue atingir todos os estágios torna-se autônomo sobre sua própria leitura, compreendendo, assim, ser capaz de construir seus próprios significados e ter um pensamento crítico sobre esses significados criados.

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental em todo processo de formação de um estudante capaz de pensar aquilo que lê. Este deve sempre determinar com clareza quais os objetivos que pretende em sua prática didática, para que o estudante compreenda quais os desafios que foram propostos, desenvolvendo, assim, em relação dialógica e dialética, estratégias que possibilitem um processo de leitura mais significativo.

Lidar com a materialidade do texto e com as intenções que nele são



marcadas pelo autor exige boas estratégias de leitura. O aluno vai ler melhor se aprender estratégias que o orientem a agir sobre o texto, articulando suas partes, relacionando conhecimentos, tecendo significados, criando sentidos. (CAFIERO e COSCARELLI, 2012, p.10)

Outro ponto a ser considerado é a atuação do professor enquanto mediador de conhecimento. Algumas leituras apresentam desafios mais complexos e, se o estudante não estiver amparado por alguém que o conduza nessas atividades, esse pode se julgar incapaz, criando barreiras e comportamentos defensivos em consequência disso.

Para que o professor consiga desenvolver estratégias de leitura coerentes e que supram as demandas de aprendizagem de suas turmas, ele deve, primeiramente, observar quais as dificuldades mais comuns entre os seus estudantes, agindo e refletindo sobre si mesmo ao longo do processo, pois, enquanto mediador, deve se compreender também em um processo contínuo de reformulação e aprimoramento do seu ato de ensinar.

Partindo dos pressupostos aqui levantados, entendemos que é preciso aplicar o presente projeto de forma sistemática e organizada. Para tanto, por meio de oficinas, o professor mediador elabora atividades sistemáticas de leitura e escrita que favorecem o aprimoramento de habilidades/competências. A metodologia envolve todos os professores e estudantes matriculados a partir de uma concepção de formação que visa a ampliar o uso social das práticas de leitura e escrita e a concebê-las na perspectiva da responsabilidade sociocultural.

As atividades são elaboradas partindo das necessidades dos alunos e, como principal suporte, são trabalhados textos dos mais variados gêneros e diferentes temáticas, a fim de familiarizar o público com a leitura. Para tanto, o processo é dividido em quatro etapas, a saber: mapeamento, planejamento, intervenção e entrega e socialização.



1ª Etapa: Mapeamento

Investigação inicial a partir de estratégias de leitura, escrita e socialização de experiências a fim de mapear os níveis de letramento.

2º Etapa: Planejamento

Reunião com professores das áreas para articulação da oficina: Qual área de conhecimento será trabalhada, quais gêneros, quais títulos serão propostos, autores, o tipo de apresentação que será solicitada ao término da oficina, entre outras. Elaboração de atividades de leitura e escrita enquadradas nos níveis de letramento mapeados.

3ª Etapa: Intervenção

- Introdução ao tema do dia - realizada pelo mediador com informações básicas do tema a ser discutido naquele encontro
- Leitura do texto proposto - pode ser feita em grupo, individualmente ou pelo próprio mediador. Os textos são de gêneros diversos (poema, teatro, conto, novela, cartazes, músicas, quadrinhos, charge, entre outros) dependendo da aula a ser realizada no dia.
- Reflexão e debate acerca do texto lido - nesse momento, o mediador tem o papel de despertar nos estudantes a compreensão do que está sendo lido e de extrair da turma suas impressões e suas considerações sobre o tema. São colocados pelo mediador questionamentos que possam ampliar a reflexão além de conduzir as discussões com o grupo, fortalecendo as habilidades de expressão oral de cada participante, tornando-o mais autoconfiante e estimulando-o a contribuir com suas observações.
- Atividades diversas - são propostas pelo mediador e podem ser uma dinâmica de grupo para interação, descontração ou reflexão
- Produção escrita - os estudantes são convidados a fazer uma produção escrita com a sua opinião, sua visão de mundo e suas experiências relativas



ao tema trabalhado. Momento também em que o mediador fica à disposição para as orientações pertinentes à escrita, solucionar dúvidas e auxiliar no processo de construção do texto.

4º Etapa: Entrega e avaliação

Os participantes são convidados a socializar as produções, fazer suas considerações que serão avaliadas pelo professor.

REFERÊNCIAS

CAFIERO, Delaine, COSCARELLI, Carla V. Ler e Ensinar a Ler. In. COSCARELLI, Carla V. (Org.) **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Veredas: Belo Horizontes, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.