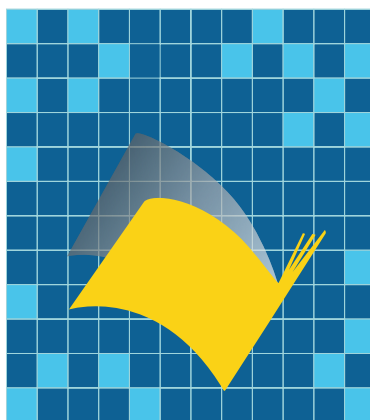


PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Segundo Segmento do Ensino Fundamental
(5º a 8º série)

Volume 1

Introdução



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Fundamental

Brasília 2002

Secretária de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Fundamental

Maria Amábile Mansutti

Coordenadora Geral da Educação de Jovens e Adultos

Leda Maria Seffrin

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental
Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental:
5ª a 8ª série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
148 p.: il. : v. 1
1. Educação de jovens e adultos. 2. Proposta curricular. 3. Ensino de quinta a oitava série.
I. Título.

CDU 374.7

Aos professores

É com prazer que lhes entregamos a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*.

A elaboração desta proposta parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos – voltada para a cidadania – não se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

Esta proposta surge dentro de um marco histórico em que se redefine o papel da educação de jovens e adultos na sociedade brasileira. Aquilo que anteriormente se denominava “supletivo”, indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje necessita ser revisto e concebido como educação de jovens e adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente – não suplementar, mas fundamental.

Oferecer ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com educação de jovens e adultos é uma necessidade urgente: merecem respeito as pessoas que buscam a escola para completar a trajetória escolar, muitas vezes motivadas pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez maior, a fim de que tenham aumentadas as chances de inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade.

A construção desta proposta contou com a participação de educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas jurisdicionadas às secretarias de educação estaduais e municipais e em outras instituições, buscando valorizar as experiências construídas ao longo da trajetória da EJA em nosso país.

Esperamos contribuir para as discussões a serem feitas pelas equipes escolares no sentido de que a formação para o exercício da cidadania seja a linha mestra das práticas de educação de jovens e adultos.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

Parte I

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA EJA	11
Trajetória da educação de jovens e adultos	13
Suporte legal da educação de jovens e adultos	17
Funções da educação de jovens e adultos	18
Recomendações internacionais	18
Dados estatísticos sobre a EJA no Brasil	21
Características do Segundo Segmento do Ensino Fundamental	24
As condições de oferta e a organização curricular	25
Perfil dos alunos	26
Perfil dos professores	38
As práticas pedagógicas	45
Arte	45
Ciências Naturais	48
Educação Física	51
Geografia	53
História	60
Língua Estrangeira	65
Língua Portuguesa	68
Matemática	71
Algumas considerações	74

Parte II

CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA EJA.....	77
Introdução.....	79
Projeto educativo da escola	81
A identidade de um curso de EJA	87
A perspectiva do acolhimento	87
Acolher pressupõe conhecer	89
Quem são os adultos	90
Quem são os jovens	91
A EJA e o mundo do trabalho	93
A EJA e a sociedade do conhecimento	95
Concepções norteadoras de uma proposta curricular	97
Lições de Paulo Freire	97
Lições das teorias socioconstrutivista.....	99
Concepção de conhecimento.....	103
Concepção de avaliação	106
Concepção de contrato didático.....	111
Organização curricular	113
Invertendo a lógica da organização curricular	113
As capacidades que se pretende desenvolver	114
O papel dos conteúdos na EJA	118
A seleção de conteúdos	120
Diferentes dimensões dos conteúdos	121
Organização dos conteúdos	125
Orientações didáticas	127
Tempo didático e modalidades organizativas	127
Leitura e escrita: uma responsabilidade a ser compartilhada	131
Orientações sobre avaliação	132
Os critérios de avaliação	136
Organização institucional	137
O espaço e sua organização	137
Gerir o tempo para otimizá-lo	138
O uso dos recursos didáticos e tecnológicos	139
Formação de professores para atuar na EJA	140
Bibliografia.....	143

VOLUME 2

Língua Portuguesa

Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de Língua Portuguesa
Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa
Orientações didáticas

Língua Estrangeira

Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de Língua Estrangeira
Conteúdos do ensino de Língua Estrangeira
Orientações didáticas

História

História na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de História
Conteúdos do ensino de História
Orientações didáticas

Geografia

Geografia na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de Geografia
Conteúdos do ensino de Geografia
Avaliação

VOLUME 3

Matemática

Matemática na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de Matemática
Conteúdos do ensino de Matemática
Orientações didáticas

Ciências Naturais

Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de Ciências Naturais
Conteúdos do ensino de Ciências Naturais
Orientações didáticas
Avaliação

Arte

Arte na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de Arte
Conteúdos do ensino de Arte
Artes visuais na EJA
Dança na EJA
Música na EJA
Teatro na EJA
Orientações didáticas

Educação Física

Educação Física na Educação de Jovens e Adultos
Objetivos do ensino de Educação Física
Conteúdos do ensino de Educação Física
Orientações didáticas

Apresentação

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação organizou esta *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA* (correspondente à etapa de 5ª a 8ª série), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA.

A COEJA, que já oferece materiais para subsidiar o trabalho das secretarias de educação e das escolas que atuam no Primeiro Segmento da EJA (de 1ª a 4ª série), tem recebido inúmeras solicitações no sentido de organizar, para o Segundo Segmento, sugestões que sejam coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, mas que considerem as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos. Assim, preparou esta proposta curricular, organizada em três volumes:

Volume 1: Apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular.

Volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia.

Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

A primeira parte do Volume 1 faz uma breve retomada histórica da educação de jovens e adultos em nosso país, com a finalidade de situar os professores,



apresentam orientações específicas para cada área e abordam também questões da sociedade brasileira, como economia e política, ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo e outros temas relevantes.

Esta proposta curricular está inserida numa política educacional em que se destacam alguns princípios:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
- a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
- a certeza de que todos são capazes de aprender.

Secretaria de Educação Fundamental







PARTE 1

Algumas características específicas da EJA



A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século 21; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Declaração de Hamburgo, 1997

Trajetória da educação de jovens e adultos

Reconstruir a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é tarefa complexa, pois não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não-governamental.

A síntese apresentada a seguir tem a finalidade de situar a presente proposta curricular nessa trajetória e convidar os professores a aprofundar seus conhecimentos sobre a história da educação de jovens e adultos e pesquisar em outras fontes (algumas das quais indicadas na Bibliografia).

A educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Também no período imperial houve ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos, devido principalmente à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas.

Sob forte influência européia, a Constituição Brasileira de 1824 formalizou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Tal definição foi sendo semeada e se tornou presente nas sucessivas constituições brasileiras.

Na segunda década do século 20, muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades,

impulsionou as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados brasileiros. Além disso, os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações. Nessa época, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

Foi apenas na década de 40 que a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, e instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Destacaram-se em âmbito nacional:

- a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;
- a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infra-estrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos;
- a Campanha Nacional de Educação Rural (1952);
- a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958)

As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações.

No início da década de 60, a Lei n.º 4.024/61 estabeleceu que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. Como a legislação não especificava quem seriam os responsáveis pelos exames, eles passaram a ser realizados também por escolas privadas autorizadas pelos conselhos e secretarias, ao lado dos estabelecimentos oficiais.

Ainda na década de 60, difundiram-se as idéias de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de

Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire.

Nos seus primórdios, a educação de jovens e adultos era oferecida apenas em nível equivalente ao ensino primário; a partir de 1960, foi estendida ao curso ginásial.

O papel do educador Paulo Freire foi fundamental no desenvolvimento da educação de jovens e adultos.

Na década de 60, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, cujo papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização. As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

Entretanto, toda essa atividade foi suspensa por ocasião do golpe militar, quando muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão. Persistiram algumas iniciativas, desenvolvidas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas pelas concepções da educação popular com intencionalidade política.

Para enfrentar o analfabetismo, que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos.

Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71), foi implantado o ensino supletivo.

Até a década de 80, o Mobral não parou de crescer, difundindo-se por todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e abria a perspectiva de continuidade dos estudos aos recém-alfabetizados do Mobral. Com a instituição do ensino supletivo pelo MEC, em

1971, a escolaridade se ampliou para a totalidade do ensino de 1º grau. Foram então redefinidas as funções desse ensino, e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender todos os alunos – inclusive os egressos do Mobral – que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Em meados da década de 70, movimentos populares, sindicais e de comunidades de base começaram a se manifestar, como uma reação da sociedade ao autoritarismo e à repressão. Ganhou força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicativa. O governo federal instituiu, então, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), tomando como base a redução das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. Nesse contexto, o ensino supletivo começou a contar socialmente com a mobilização pedagogicamente inovadora da comunidade, tendendo à não-formalização. Surgiram, então, os programas de caráter compensatório, que se caracterizavam por recuperar o atraso dos que não haviam usufruído da escolarização na idade própria.

O ensino supletivo ganhou capítulo próprio na LDBEN n.º 5.692/71, estabelecendo que ele se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Já nesse período se afirmava a necessidade de adequar o ensino ao “tipo especial de aluno a que se destina”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular.

O Parecer n.º 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a **suplência**, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o **suprimento**, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a **aprendizagem**; e a **qualificação**. Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares.

Com o fim do período militar o Mobral foi extinto e, em 1985, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A assim chamada Fundação Educar tinha como funções, entre outras, fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Com a extinção dessa fundação, em 1990, os órgãos

públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos.

Ainda em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

Na LDBEN n.º 9.394/96, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da idéia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço.

Suporte legal da educação de jovens e adultos

A LDBEN n.º 9.394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

A resolução CNE/CEB n.º 1/2000, por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação.

As diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar:

- **equidade:** distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;

- **diferença:** identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Funções da educação de jovens e adultos

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Recomendações internacionais

Um marco importante para a educação de jovens e adultos foi a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confintea), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe (realizada no Brasil), em janeiro de 1997.

Os objetivos da 5ª Confinteia levaram em consideração as conferências anteriores e o cenário daquele momento que se configurava por esses movimentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia; a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco (1988-1997); o Decênio Mundial promovido pelo PNUD (1991-2000); a Conferência Mundial de População do Cairo (1994); a Cúpula de Desenvolvimento Social de Copenhague (1995); a Conferência Mundial da Mulher de Pequim (1995); a Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21; a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento.

A Conferência de Hamburgo teve entre seus objetivos: manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida que visasse facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal.

Os documentos produzidos na Confinteia demonstram que a EJA deve seguir novas orientações devido ao processo de transformações socioeconômicas e culturais vivenciadas a partir das últimas décadas do século 20, levando em conta que o desenvolvimento das sociedades exige de seus membros capacidade de descobrir e potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente.

A produção de conhecimento e a aprendizagem permanente, ao longo da vida, constituem fatores essenciais na mudança educacional requerida pelas transformações globais.

Os quatro pilares educativos propostos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver – constituem fatores estratégicos para a formação dos cidadãos.

Segundo as orientações da Confinteia, a educação de jovens e adultos deve:

- priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural;
- contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural;

- promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo;
- elaborar e implementar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber;
- garantir a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência;
- incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA.

Em seus documentos, a Confinteia coloca como princípios da EJA:

- a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
- um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- a abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- a articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas suas dimensões;
- o respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

Em abril de 2000, em Dacar, no Senegal, a Cúpula Mundial de Educação aprovou a declaração denominada Marco de Ação de Dacar, em que reafirma a Declaração de Jomtien, segundo a qual:

[...] toda criança, jovem e adulto tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania.

É fundamental que as equipes escolares de EJA conheçam, discutam e aprofundem essas orientações, estabelecendo princípios para uma atuação coerente com sua realidade. Da mesma forma, o conhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos e o registro das ações desenvolvidas por essa modalidade da Educação Básica precisam constituir uma preocupação das secretarias de educação das diferentes instâncias do nosso sistema educacional.

Dados estatísticos sobre a EJA no Brasil

Estudos recentes apontam a conclusão de certos parâmetros mínimos de escolaridade – situados em torno do Ensino Fundamental completo – como bases necessárias para um bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social, tanto no mercado de trabalho como na vida familiar, na esfera cultural, na participação política e social.

Essa concepção amplia o escopo da população a ser atingida pela educação de jovens e adultos, pois mesmo entre os jovens ainda é elevado o número daqueles que não concluíram as oito séries de escolaridade obrigatória. A Tabela 1 indica a permanência dos alunos na escola, de acordo com suas idades, evidenciando a presença significativa de jovens e adultos com poucos anos de estudo.

O Censo Escolar informa que, em 1999, mais de 3 milhões de alunos foram atendidos em cursos presenciais de EJA, com avaliação durante o processo. Esse contingente exclui os programas sem avaliação oferecidos em geral por ONGs e outras instituições.

Tabela 1

Classes de anos de estudo (%)					
Grupos de idade	Menos de 4 anos	4 anos	5 a 7 anos	8 anos ou mais	Sem informação
10 a 14	53,1	18,7	26,4	0,9	1
15 a 19	21,7	12,8	32,2	32,4	1
20 a 24	20,1	13,1	22,7	43,3	0,8
25 a 29	21,9	14,8	19,9	42,7	0,7
30 a 39	25,7	17,6	15,4	40,2	1,1
40 a 49	36,1	19,9	11,2	32,3	0,6
50 a 59	49,7	20,6	8,0	21,2	0,5
60 ou mais	63,0	17,8	5,8	12,9	0,5

Fonte: IBGE. *Contagem populacional*, 1996.

Um fato novo na educação de jovens e adultos é a participação dos sistemas municipais na oferta dessa modalidade de ensino. Nas Tabelas 2 e 3, que indicam respectivamente o número de estabelecimentos e o número de matrículas por dependência administrativa, nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2000, identifica-se a expansão da rede municipal. Em suas disposições transitórias, a Constituição de 1988 incumbe os municípios e, supletivamente, os estados e a União, de prover cursos presenciais para jovens e adultos.

Tabela 2

Estabelecimentos por dependência administrativa					
Período	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	11.879	7	7.455	2.995	1.422
1997	16.100	11	8.279	5.813	1.997
1999	17.250	15	6.973	8.187	2.075
2000	21.241	27	7.788	11.414	2.012
Taxa de crescimento					
1995/2000	77,8	285,7	4,4	281,1	41,4

Fonte: Inep/MEC

Tabela 3

Alunos matriculados por dependência administrativa					
Período	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	2.752.214	594	1.657.384	563.296	530.940
1997	2.881.770	1.609	1.808.161	683.078	388.922
1999	3.069.684	1.978	1.871.620	821.321	374.765
2000	3.410.830	11.573	2.018.504	1.005.218	375.535
Taxa de crescimento					
1995/2000	23,9	1.848,3	21,8	78,5	-29,2

Fonte: Inep/MEC

Em março de 2000, quase 1,5 milhão de alunos estava matriculado em cursos presenciais no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, com avaliação no processo.

Na Tabela 4 pode ser visualizada a distribuição por faixa etária e por região, observando-se a maior concentração de matrículas na faixa de 18 a 24 anos.

Tabela 4

Alunos matriculados no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série em 29/3/2000								
	Matrícula por faixa etária nos cursos presenciais com avaliação no processo							
	Total	Menos de 15 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 34 anos	De 35 a 39 anos	Mais de 40 anos
Centro-Oeste	103.071	1.471	17.976	43.159	15.654	10.750	7.349	6.712
Norte	210.428	6.671	59.239	86.045	25.775	15.229	8.997	8.472
Nordeste	220.266	6.537	46.559	91.200	31.061	20.597	12.163	12.149
Sudeste	629.288	10.888	104.276	231.231	99.629	71.843	51.958	59.463
Sul	265.591	9.717	59.171	82.420	40.141	30.092	22.259	21.791
Brasil	1.428.644	35.284	287.221	534.055	212.260	148.511	102.726	108.587

Fonte: Inep/MEC.

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado no Censo Escolar, sendo considerada a idade que o aluno completou em 2000.

Em 2000, havia cerca de 122.699 professores atuando em EJA, a grande maioria em sistemas estaduais de ensino, como mostra o Gráfico 1, que indica a distribuição por dependência administrativa. E 97% deles tinham

formação equivalente ao ensino médio, ou ao superior completo, conforme indica o Gráfico 2.

Gráfico 1

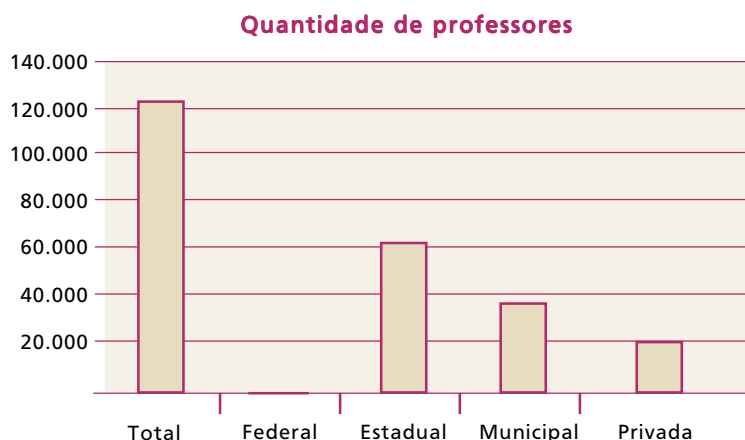
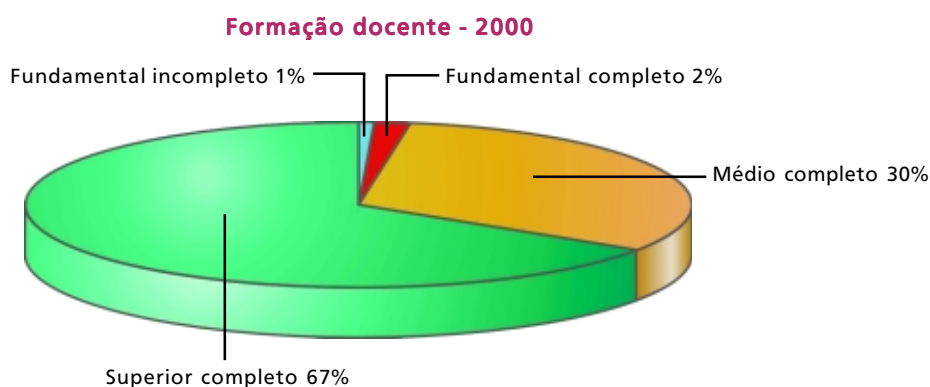


Gráfico 2



Características do Segundo Segmento do Ensino Fundamental

Quando se pensa em obter subsídios para elaborar orientações de natureza curricular, os dados estatísticos apresentados ainda se mostram insuficientes, apesar de oferecerem uma visão bem abrangente da educação de jovens e adultos no país. Com essa preocupação, a COEJA organizou uma consulta, no primeiro semestre de 2001, envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação que promovem a EJA. Esse levantamento tornou possível delinear melhor o perfil de alunos e professores, bem como de algumas práticas pedagógicas. Os dados a seguir referem-se à tabulação de questionários respondidos por técnicos de secretarias de educação, professores e alunos de diferentes regiões brasileiras.*

* A COEJA recebeu um total de 1.075 questionários de professores e 2.020 questionários de alunos, além dos instrumentos preenchidos pelas secretarias de educação. Do total de instrumentos tabulados, 35% eram do Nordeste, 24% do Norte, 19% do Centro-Oeste, 15% do Sudeste e 7% do Sul.

As condições de oferta e a organização curricular

As secretarias estaduais e municipais que participaram da amostra analisada indicam que a EJA – para alunos que buscam completar o Ensino Fundamental – é oferecida majoritariamente (62,5%) em cursos supletivos, com frequência mínima obrigatória, avaliação no processo, obedecendo a horários e com agrupamentos em classes.

Tabela 5

Disciplinas	Percentual em relação à carga horária total
Língua Portuguesa	20 a 25
Matemática	20 a 25
Ciências	10 a 15
História	10 a 15
Geografia	10 a 15
Língua Estrangeira	5 a 10
Arte	5 a 10
Educação Física	0 a 5
Outros*	0 a 5

* Incluindo Filosofia, Religião etc.

Em segundo lugar, com 16,5%, aparecem os centros de estudos supletivos, que oferecem material didático em módulos e propiciam aos alunos sessões de orientação de estudos, em geral com frequência livre.

Os 21% restantes da oferta referem-se ao supletivo a distância, com atendimento por programas de rádio e televisão, em regime de recepção organizada – telepostos e acompanhamento de monitor, ou em parceria com outras instituições.

Em relação às grades curriculares, observa-se uma certa regularidade na distribuição percentual das disciplinas, que se mantém nas diferentes regiões (Tabela 5).

Quanto aos alunos matriculados em cada um dos segmentos ou etapas, verifica-se uma redução significativa do número de alunos ao longo do processo, motivada por repetência e/ou evasão.

Constata-se que a repetência, na maioria dos casos, acarreta perdas mais significativas na etapa correspondente à passagem da 5ª para a 6ª série. Os alunos que conseguem atravessar essa primeira barreira tendem a ser bem-sucedidos nas etapas seguintes. Mesmo assim, em algumas regiões, há perdas importantes na etapa correspondente à passagem da 7ª para a 8ª série.

Diversas regiões apon-tam índices elevados de eva-são, associados ou à repetência ou a outros motivos, entre os quais se destacam, em ordem de importância: mudança de residência (de cidade, de estado); problemas familiares; falta de motivação; problemas para compatibilizar trabalho e estudo; cansaço físico e mental; falta de qualificação profissional dos professores que realizam o trabalho.

Quanto ao tipo de vínculo dos professores que trabalham no segundo segmento da EJA, constata-se, em todas as regiões, um número expressivo de

professores concursados e de professores contratados. No grupo pesquisado, é pequeno o número de voluntários ou de professores cedidos.

A maioria dos professores de EJA, de 5ª a 8ª série, também trabalha em turmas do Ensino Fundamental e/ou Médio. Um dado muito importante fornecido pelas secretarias refere-se ao nível de formação dos professores: uma expressiva maioria tem nível superior ou, pelo menos, médio – fato registrado também nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Perfil dos alunos

Dados pessoais e familiares dos alunos



No universo de alunos que responderam à consulta, 58% são do sexo feminino e 42% do masculino. A maioria se insere na faixa etária de 21 a 40 anos, com a distribuição percentual observada na Tabela 6.

O maior percentual é de solteiros (61%), havendo 32% casados, 6,5% separados e 0,5% de viúvos.

Tabela 6

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
1930 a 1960	6	7	14	11	3
1961 a 1980	53	55	62,5	76	61
1981 a 1987	41	38	23,5	13	36

Em porcentagem

Enquanto nas regiões Norte e Centro-Oeste a maioria dos alunos tem filhos, isso não ocorre nas demais regiões (Tabela 7). Quanto ao número de filhos, a maior incidência é de um e dois.

Tabela 7

Tem filhos?	NE	N	CO	SE	S
Não	64	42	41	58	63
Sim	36	58	59	42	37

Em porcentagem

Os percentuais de mudanças de residência desses alunos – um dos fatores geralmente apontados como causa de evasão e repetência – são mais significativos nas regiões Centro-Oeste e Norte (Tabela 8).

Tabela 8

Residência	NE	N	CO	SE	S
Mudou de cidade	37,5	11,5	33	26	20
Mudou de estado	9,5	50	44	27	17
Não mudou	53	38,5	23	47	63

Em porcentagem

Entre os pais desses alunos, um percentual significativo nunca freqüentou a escola, e também tem peso o grupo que estudou até a 3ª ou a 4ª série. No Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o percentual de pais que nunca freqüentaram a escola supera o de mães. A situação se inverte no Sul e no Sudeste. Em todas as regiões, o percentual de pais que estudaram até a 8ª série, ou ultrapassaram o Ensino Fundamental, em geral é bem reduzido (Tabela 9).

Tabela 9

Escolaridade dos pais	NE		N		CO		SE		S	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nunca foram à escola	28	22	44	34,5	49	31	37	38	20	23
Até 1ª/2ª série	18	15	11	14,5	17	10	5,5	10	4	7
Até 3ª/4ª série	17	29	23	33	19	32,5	24	23	38	20
Até 5ª/6ª série	10	16	11	6,5	5,5	19,5	20,5	19	10,5	17
Até 7ª/8ª série	17	11	8	6,5	9,5	3	11	8	17	23
Além do EF	10	7	3	5	–	4	2	2	10,5	10

Em porcentagem

Questões ligadas ao trabalho

Nas regiões Norte e Nordeste, o número de alunos desempregados supera o de empregados; nas demais regiões, a situação se inverte, conforme se verifica na Tabela 10.

Tabela 10

Está empregado?	NE	N	CO	SE	S
Sim	44	47	63	68	60
Não	56	53	37	32	40

Em porcentagem

Com exceção do Nordeste, onde a maioria informa trabalhar por conta própria, nas demais regiões a maior parte dos alunos declara ter carteira de trabalho assinada (Tabela 11).

Tabela 11

Situação no trabalho	NE	N	CO	SE	S
Carteira de trabalho assinada	42	23	61,5	81	73
Contratado por tempo determinado	12,5	11,5	14	8	–
Funcionário público	8	11,5	8,7	–	–
Trabalha por conta própria	37,5	54	15,8	11	27

Em porcentagem

O tempo de permanência no emprego ou na ocupação atual varia de uma região para outra. No entanto, como se pode observar pela soma dos percentuais das duas primeiras linhas da Tabela 12, em todas as regiões mais de 50% estão empregados há menos de dois anos. (Quanto às profissões exercidas pelos alunos, ver Quadro 1.)

Tabela 12

Tempo em que está no emprego	NE	N	CO	SE	S
Menos de 1 ano	36	30,5	37,5	29	25
1 a 2 anos	25	39	27	26	31
3 a 5 anos	14,5	19,5	12,5	13	25
Mais de 6 anos	24,5	11	23	32	19

Em porcentagem

Quadro 1

Profissões exercidas pelos alunos	
NE	estudante; doméstica; vendedor; dona-de-casa; babá
N	estudante; doméstica; pedreiro; dona-de-casa; vendedor
CO	estudante; dona-de-casa; doméstica; tirador de couro; pedreiro
SE	doméstica; estudante; serviços gerais; vendedor; dona-de-casa
S	estudante; vendedor; serviços gerais; comerciante; caixa; secretária

Os alunos dedicam um tempo ao trabalho que varia de seis a oito horas diárias. Mas são significativos os percentuais de jornadas superiores a nove horas diárias, evidenciando uma das dificuldades que os alunos enfrentam para se dedicar aos estudos, e mesmo freqüentar as aulas (Tabela 13).

Tabela 13

Total de horas diárias no emprego	NE	N	CO	SE	S
1 a 5	9	14	3,5	5	–
6 a 8	38	69	63	57	57
9 a 12	27	11	30	19	33,5
Mais de 12	26	6	3,5	19	9,5

Em porcentagem

Grande parte dos alunos começou a trabalhar entre os 10 e os 14 anos, ou seja, exatamente na faixa etária correspondente ao período da vida em que deveriam estar cursando as séries finais do Ensino Fundamental. Também são significativos os percentuais dos que começaram a trabalhar com menos de 10 anos, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Tabela 14). (Quanto às principais ocupações no primeiro trabalho, ver Quadro 2).

Tabela 14

Idade em que começou a trabalhar	NE	N	CO	SE	S
Menos de 10 anos	16	29,5	13	3,5	3,5
10 a 14 anos	43	42,5	58	53,5	43
15 a 18 anos	32	20,5	17,5	34	50
Mais de 18 anos	9	7,5	11,5	9	3,5

Em porcentagem

Quadro 2

Principais ocupações no primeiro trabalho	
NE	serviço doméstico; vendedor; babá; trabalho na roça; ajudante geral
N	serviço doméstico; babá; trabalho na roça; comerciante; ajudante de mecânico
CO	babá; serviços gerais; serviços domésticos; trabalho na roça; ajudante de mecânico
SE	babá; serviços gerais; trabalho na roça; serviços domésticos; vendedor
S	auxiliar de escritório; babá; trabalho na roça; ajudante de cozinha

Em relação ao uso dos conhecimentos aprendidos na escola para realizar seu trabalho, a grande maioria dos alunos respondeu afirmativamente, como mostram os dados da Tabela 15.

Tabela 15

Usa no trabalho os conhecimentos que aprende na escola?	NE	N	CO	SE	S
Sim	92	83,5	93	92	79
Não	8	16,5	7	8	21

Em porcentagem

Essa resposta foi complementada pela indicação dos tipos de conhecimento que utilizam (Quadro 3). É interessante ressaltar que, mesmo em se tratando de uma questão aberta, as respostas fazem referência a aspectos muito semelhantes de uma região para outra, variando apenas a ordem de importância.

Quadro 3

Conhecimentos aprendidos na escola e utilizados no trabalho	
NE	ter mais educação;* escrita; leitura; matemática; operações
N	matemática; ter mais educação; leitura; escrita; operações
CO	ter mais educação; leitura; escrita; matemática; operações
SE	ter mais educação; escrita; leitura; matemática; operações
S	leitura; escrita; matemática; medidas; ter mais educação

* A expressão "ter mais educação", nas citações apresentadas pelos alunos, estava vinculada à idéia de padrões de convívio social e também ao domínio do conhecimento formal.

Com exceção da região Sudeste, os alunos das demais regiões informaram que aplicam seu salário principalmente no item alimentação. O item vestuário também tem presença marcante (Tabela 16).

Tabela 16

Gastos	NE	N	CO	SE	S
Aluguel	12	3,5	12,5	14	8,5
Alimentação	41	55,5	43	26	40,5
Vestuário	24	24,5	24,5	27	25,5
Outros	23	16,5	20	33	25,5

Em porcentagem

Em termos de faixa salarial, nas regiões Norte e Nordeste mais de 60% não têm renda, ou ganham menos de 1 salário mínimo. Na região Centro-Oeste, a maior incidência está na faixa de 1 a 4 salários mínimos; na região Sudeste, a soma dos que não têm renda, ou recebem até 2 salários mínimos, chega a 80%. Na região Sul, metade está na faixa de 1 a 2 salários, mas 21% declaram não ter renda (Tabela 17).

Tabela 17

Faixa salarial	NE	N	CO	SE	S
Não têm renda	36	28	18	30	21
Menos de 1 SM	31,5	33	18	25	3,5
1 a 2 SM	19,5	18	42	25	50
3 a 4 SM	5	16,5	20,5	18	14,5
5 a 6 SM	4,5	3	-	-	3,5
Mais de 6 SM	3,5	1,5	1,5	2	7,5

SM - Salário mínimo

Em porcentagem

A Tabela 18 mostra que a maioria dos alunos pretende mudar de profissão. As profissões mais mencionadas estão relacionadas no Quadro 4.

Tabela 18

Pretende mudar de profissão?	NE	N	CO	SE	S
Sim	81	91	89	86	85
Não	19	9	11	14	15

Em porcentagem

Quadro 4

Profissões mais visadas	
NE	advogado; médico; jogador; policial; enfermeiro
N	advogado; médico; professor; administrador; enfermeiro
CO	empresário; engenheiro; professor; advogado
SE	empresário; professor; militar; advogado; agropecuário
S	nutricionista; auxiliar administrativo; policial; advogado; piloto de avião; empresa própria; psicólogo

Lazer e outros aspectos do cotidiano

Perguntados sobre o que costumam fazer nas horas de folga, os alunos dão indicações que se repetem nas diferentes regiões, apesar de ter sido formulada uma questão aberta. Estudar e ficar com os filhos são as preferências mais citadas. No Quadro 5, elas aparecem em ordem decrescente de prioridade.

Quadro 5

O que fazem nas horas de folga	
NE	estudar; ler; passear; jogar bola; praticar esportes; ficar com os filhos; ficar com os amigos
N	estudar; ler; assistir televisão; dormir; jogar bola; ficar com os filhos; ficar com os amigos
CO	ficar com os filhos; estudar; ler; assistir televisão; descansar; ajudar em casa; estudar a
SE	estudar; passear; descansar; dormir; ficar com os filhos; ler; ir à igreja; praticar esportes
S	ficar com os filhos; estudar; descansar; ler; passear; ouvir música; praticar esportes

A pergunta “O que mais costuma ler?” recebeu respostas equilibradas, sendo que no Norte e no Nordeste a escolha predominante recai sobre livros; nas regiões Sul e Sudeste, predomina o jornal; no Centro-Oeste, a leitura da Bíblia é a mais apontada, opção também muito freqüente nas demais regiões (Tabela 19).

Com relação ao que mais gostam de assistir na televisão, os telejornais são os preferidos em todas as regiões, seguidos pelos filmes (Tabela 20).

Tabela 19

O que costuma ler	NE	N	CO	SE	S
Jornal	23	21	25	29	28,5
Revista	25	22	17,5	24	27
Bíblia	24	26	31,5	24	27
Livros	28	29	24	22	14
Outros	-	2	2	1	3,5

Em porcentagem

Tabela 20

O que assiste na TV	NE	N	CO	SE	S
Filmes	23,5	20,5	19	22	33
Novelas	20,5	19	14	13	9
Esportes	15	12	10	15	14
Programas de auditório	9	11	9	11	8
Telejornais	31	35	48	36	36
Outros	0,5	2,5	-	2	-

Em porcentagem

Vida escolar

Analisando a idade em que foram à escola pela primeira vez, constata-se que a maioria ingressou entre 6 e 8 anos, sendo que poucos freqüentaram a educação infantil ou pré-escolar. Um número significativo de alunos iniciou sua vida escolar entre 9 e 11 anos (Tabela 21).

Tabela 21

Faixa etária em que iniciou a vida escolar	NE	N	CO	SE	S
3 a 5 anos	29	3	7	11	6
6 a 8 anos	54	70	53	76,5	84
9 a 11 anos	11	17,5	29	9	4
Mais de 12 anos	6	9,5	11	3,5	6

Em porcentagem

Quanto à série do Ensino Fundamental em que esses alunos interromperam seus estudos, verifica-se que a maior incidência ocorreu na 5ª série (Tabela 22).

Dos motivos que levaram à interrupção, o mais indicado é “ter de trabalhar”. No Quadro 6, eles estão apresentados em ordem decrescente de incidência, por região.

Tabela 22

Série em que interrompeu os estudos	NE	N	CO	SE	S
1ª	3,5	3	0	3	5
2ª	3,5	8	1	3,5	5
3ª	8	14,5	8,5	7	10
4ª	17	19	19	20	15
5ª	34,5	29	37	16	25
6ª	15	11	11	25	10
7ª	13	10	13,5	14,5	10
8ª	5,5	4,5	8	11	20

Em porcentagem

Quadro 6

Motivos para interromper os estudos	
NE	ter de trabalhar; mudança; falta de interesse pelo estudo; problemas familiares, casamento; gravidez;
N	ter de trabalhar; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; gravidez; casamento
CO	ter de trabalhar; falta de escola; mudança; problemas familiares; problemas financeiros; casamento; gravidez
SE	ter de trabalhar; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; problemas financeiros
S	ter de trabalhar; problemas financeiros; falta de interesse pela escola; gravidez; mudança; problemas familiares

A pergunta sobre a idade em que voltaram a estudar, após terem interrompido os estudos, obteve resultados bem diferentes de uma região para outra (Tabela 23).

Com relação aos motivos pelos quais voltaram a estudar, embora tendo sido feita uma questão aberta, as respostas foram bem semelhantes e podem ser traduzidas como no Quadro 7.

Tabela 23

Idade em que voltou a estudar	NE	N	CO	SE	S
13 a 15 anos	19,5	6,5	5	8,5	7
16 a 21 anos	40	38	17	47,5	31
22 a 25 anos	11,5	15	12	7	18,5
25 a 35 anos	19,5	31,5	47	32	26
36 a 50 anos	9,5	9	19	5	18,5

Em porcentagem

Quadro 7

Motivos para voltar a estudar	
NE	ter um futuro melhor; aprender mais; arrependimento por ter parado; arrumar trabalho; concluir os estudos
N	ter um futuro melhor; arrumar trabalho; necessidade; aprender mais; exigência do trabalho
CO	aprender mais; ter emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho; surgiu oportunidade; concluir estudos
SE	ter emprego melhor; aprender mais; exigência do trabalho; arrependimento de ter parado; necessidade; ter um futuro melhor
S	aprender mais; necessidade; ter um emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho

Foi pedido para indicarem a matéria que consideram a mais fácil e a mais difícil de aprender (Tabela 24).

Tabela 24

Matéria	Mais fácil (%)	Matéria	Mais difícil (%)
Língua Portuguesa	25	Matemática	47
Matemática	23	Língua Portuguesa	21,5
Ciências	21	Inglês	10
História	16	História	8
Geografia	12	Geografia	9
Inglês	3	Ciências	4,5

Analisando as respostas dadas às duas questões, nas diferentes regiões, observa-se que Língua Portuguesa é indicada por 25% dos alunos como a mais fácil de aprender, mas há um percentual muito próximo de alunos que indicam essa mesma disciplina como a mais difícil. O percentual conferido à Matemática como a mais difícil corresponde aproximadamente à metade dos alunos do grupo pesquisado. No entanto, ela é apontada por 23% como a mais fácil de ser aprendida. Ciências tem um percentual significativo na lista das mais fáceis de serem aprendidas, superando História e Geografia.

Sobre a maior dificuldade que enfrentam para estudar, a maioria indica a conciliação entre trabalho e estudo como um grande entrave. Nas diferentes regiões, os problemas apontados podem ser resumidos como no Quadro 8, em ordem decrescente.

Quadro 8

	Maiores dificuldades para estudar
NE	falta de tempo; trabalhar e estudar; dificuldade de transporte; conciliar trabalho doméstico e escola; não ter onde deixar os filhos; problemas financeiros
N	trabalhar e estudar; conciliar trabalho doméstico e escola; não ter onde deixar os filhos; dificuldade de transporte; falta de tempo; dificuldade para aprender
CO	trabalhar e estudar; falta de tempo; não ter onde deixar os filhos; cansaço; conciliar trabalho doméstico e escola; problemas financeiros; dificuldade para aprender
SE	trabalhar e estudar; problemas financeiros; conciliar trabalho doméstico e escola; dificuldade de transporte; cansaço; falta de tempo; distância da casa à escola
S	falta de tempo; problemas financeiros; trabalhar e estudar; cansaço; memória; conciliar trabalho doméstico e escola

A respeito de seu desempenho nas atividades que incluem leitura de textos, a maioria considera que “se sai bem”, justificando que gosta de ler ou que tem bons professores (Tabela 25).

Tabela 25

Leitura de textos	NE	N	CO	SE	S
Saem-se bem	62	57,5	84,5	59	53
Não se saem bem	20,5	26	11	23,5	23,5
Razoavelmente	19,5	16,5	4,5	17,5	23,5

Em porcentagem

Os que responderam negativamente justificam de diferentes maneiras: lêem mas não entendem; não gostam de ler; ficam nervosos para ler.

Já com relação ao seu desempenho em atividades que incluem escrita de textos, o percentual relativo ao “saem-se bem” diminui em relação às respostas dadas para leitura (Tabela 26).

Tabela 26

Escrita de textos	NE	N	CO	SE	S
Saem-se bem	45	40	44,5	39	44
Não se saem bem	40	45	38	55	24
Razoavelmente	15	15	17,5	6	32

Em porcentagem

Gostar de escrever, ter bons professores, facilidade e criatividade são as justificativas apresentadas pelos que afirmam sair-se bem nas atividades de escrita. Os que respondem negativamente apresentam como justificativas: dificuldade na escrita; dificuldade na pontuação; não gostar de escrever; falta de criatividade.

Com relação a habilidades de resolução de problemas e de fazer cálculos, o percentual de alunos desse grupo que considera sair-se bem é sempre superior ao dos que acham o contrário (Tabela 27).

Tabela 27

Resolver problemas e/ou fazer cálculos	NE	N	CO	SE	S
Saem-se bem	63	72	76	74	69
Não se saem bem	33	23	20	21	27,5
Razoavelmente	4	5	4	5	3,5

Em porcentagem

Os que respondem afirmativamente dizem que gostam disso, que é divertido, fácil, e também que depende do professor. Os demais consideram que é difícil, que “mexe muito com a cabeça”, que “têm dificuldade na compreensão”, ou seja, que “não entendem o que é para fazer”. Falam também que “falta base”, referindo-se à falta de conhecimentos anteriores.

Perfil dos professores

Este perfil dos professores de EJA foi construído a partir da tabulação de questionários respondidos por professores das diferentes regiões, sendo 12% do Nordeste, 38% do Norte, 18% do Centro-Oeste, 14% do Sudeste e 18% do Sul. São professores de várias disciplinas, com preponderância de professores de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que estas são as disciplinas com maior carga horária na grade curricular.



Dados pessoais e familiares

O universo pesquisado de professores é constituído por 77% de professores do sexo feminino e 23% do sexo masculino. Com relação à faixa etária, constata-se que nas regiões Norte e Centro-Oeste há um contingente maior de jovens do que nas demais regiões. A distribuição percentual, por região, encontra-se na Tabela 28.

Tabela 28

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
Anterior a 1956	42	28	14	45	50
1956/65	31	54	33	32	35
1966/75	26	18	35	20	15
1976/83	1	–	18	3	0

Em porcentagem

Quanto ao estado civil, a maioria dos professores do Norte e do Nordeste é casada, enquanto no Centro-Oeste e no Sudeste predominam os solteiros (Tabela 29).

Tabela 29

Estado civil	NE	N	CO	SE	S
Solteiros	38	19	44	48	45
Casados	53	62	38	37	45
Separados	9	14	18	15	8
Viúvos	–	5	–	–	2

Em porcentagem

A maioria dos professores tem filhos, com maior incidência no intervalo de um a três filhos. A distribuição percentual, por região, encontra-se na Tabela 30.

Tabela 30

Tem filhos?	NE	N	CO	SE	S
Sim	71	80	56	47	40
Não	29	20	44	53	60

Em porcentagem

Sobre as eventuais mudanças de residência, a soma dos percentuais de mudança de estado e de cidade é bem significativa (Tabela 31).

Tabela 31

Residência	NE	N	CO	SE	S
Mudou de cidade	44	10	30	29	45
Mudou de estado	10	60	56	18	28
Não mudou	46	30	14	53	27

Em porcentagem

Em termos salariais, em todas as regiões a maior concentração está na faixa de 3 a 4 salários mínimos. Apenas na região Sul aparecem indicações acima de 6 salários mínimos por mês (Tabela 32).

Tabela 32

Faixa salarial	NE	N	CO	SE	S
1 a 2 SM	14	6	21	15	6
3 a 4 SM	66	67	53	55	47
5 a 6 SM	20	27	26	30	9
Mais de 6 SM	–	–	–	–	38

Em porcentagem

Os professores informam que utilizam seu salário principalmente no item alimentação, seguido de vestuário e compra de livros. O percentual gasto com aluguel não é muito significativo. No item em que foram agrupados outros gastos, um dos mais presentes se relaciona a lazer/viagens (Tabela 33).

Tabela 33

Itens de despesa	NE	N	CO	SE	S
Alimentação	28	37	28	25	30
Vestuário	22	16	24	18	20
Livros	17	16	16	17	13
Aluguel	8	10	8	10	5
Outros	25	21	24	30	32

Em porcentagem

Questões ligadas à vida profissional

Com relação à situação funcional dos professores, o estudo constatou que a maioria é efetiva ou contratada. E também revelou ser uma novidade a experiência em EJA, no segundo segmento (5ª a 8ª série), pois os mais altos percentuais de tempo de experiência se concentram na faixa de 0 a 5 anos (Tabela 34).

Tabela 34

Tempo de experiência	NE	N	CO	SE	S
0 a 5 anos	46	53	65	44	62
6 a 10 anos	18	37	25	36	21
11 a 15 anos	20	10	4	8	9
Mais de 16 anos	16	–	6	12	8

Em porcentagem

A maioria das respostas é negativa quanto à experiência anterior no primeiro segmento (1ª a 4ª série) de EJA (Tabela 35).

Tabela 35

Experiência em EJA de 1ª a 4ª série	NE	N	CO	SE	S
Sim	29	35	25	15	15
Não	71	65	75	85	85

Em porcentagem

A Tabela 36 indica alternativas variadas de participação em ações de formação continuada nos últimos anos.

Tabela 36

Ações de formação	NE	N	CO	SE	S
Curso de capacitação	13	19	13	15	22
Leitura de revistas educativas	20	20	21	16	18
Leitura de livros	19	23	18	15	16
Programas de tevê	16	12	13	14	10
Programas de rádio	2	2	1	3	3
Programas da Secretaria de Educação	14	10	20	24	18
Encontros, congressos e simpósios	12	11	10	10	12
Outros ou sem resposta	4	3	4	3	1

Em porcentagem

Quanto às motivações para trabalhar na EJA, é significativo o percentual de professores que se refere ao fato de gostar da profissão. Mas a lista de motivos é bem diversificada, além do que se pode ver na Tabela 37.

Tabela 37

Motivações para trabalhar em EJA	NE	N	CO	SE	S
Gostar da profissão	30	27	27	58	27
Preencher carga horária/necessidade financeira	14	16	9	11	33
Necessidade do sistema de ensino	18	16	15	-	2
Devido ao interesse dos alunos	4	22	18	6	13
Devido ao horário noturno	10	11	-	5	2
Para ter experiência	14	-	6	5	16
Porque foi convidado	9	-	21	5	5
Outros	1	8	4	10	2

Em porcentagem

A grande maioria dos professores afirmou que ocupa um tempo com atividades de estudo e de planejamento, conforme mostra a Tabela 38.

Tabela 38

Dedica tempo a tarefas extraclasse?	NE	N	CO	SE	S
Sim	85	80	96	92	88
Não	15	20	4	8	12

Em porcentagem

Já o número de horas semanais dedicadas a tarefas extraclasse, incluindo estudo e planejamento, apresenta uma variação significativa de uma região para outra (Tabela 39).

Tabela 39

Tempo dedicado a tarefas extraclasse	NE	N	CO	SE	S
1 a 2 horas	5	26	9	14	9
3 a 4 horas	23	37	6	–	43
5 a 6 horas	15	–	69	18	18
Mais de 6 horas	57	37	16	68	30

Em porcentagem

Quanto às maiores dificuldades para dar aula, os professores apresentam motivos diversos, mas predominam os que aparecem no Quadro 9.

Quadro 9

Dificuldades para dar aula	
NE	falta de material; falta de recursos audiovisuais; espaço físico; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; turmas heterogêneas
N	falta de material; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; falta de tempo para planejamento; falta de colaboração dos pais
CO	falta de material; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; salas superlotadas, indisciplina; turmas heterogêneas; diferença de idade
SE	falta de material didático; indisciplina; salas superlotadas; falta de tempo para planejamento; falta de interesse dos alunos
S	falta de material didático; salas inadequadas; falta de interesse dos alunos; indisciplina; salas superlotadas; falta de cursos de atualização

Quanto ao que gostariam de mudar, para facilitar e viabilizar seu trabalho, destacam-se as respostas do Quadro 10, em ordem decrescente.

Quadro 10

O que gostariam de mudar	
NE	ter material didático; salários mais dignos; salas especiais; livros para todos os alunos; cursos de capacitação específicos para EJA
N	ter material didático; apoio pedagógico e recursos de ensino; apoio dos pais; classes menos lotadas
CO	ter material didático; conscientização dos alunos; classes menos lotadas; espaço físico; melhor estrutura educacional
SE	ter material didático; disponibilidade de acesso à internet, jornais, vídeo, revistas etc.; rigoroso regulamento disciplinar; melhor salário; espaço físico
S	ter material didático; espaço físico; remuneração adequada; conscientização dos alunos

Os professores indicam Geografia como a disciplina mais fácil de ser aprendida pelos alunos, e Matemática como a mais difícil (Tabela 40).

Tabela 40

Matéria	Mais fácil (%)	Matéria	Mais difícil (%)
Geografia	20	Matemática	60
Ciências	18	Língua Portuguesa	24
História	17	Ciências	6
Língua Portuguesa	16	História	4
Matemática	5	Inglês	3
Inglês	3	Geografia	1

Lazer e outros aspectos do cotidiano

A leitura é apresentada como a atividade mais freqüente para as horas de folga, seguida de outras opções, indicadas no Quadro 11, em ordem decrescente.

Apesar da diversidade de respostas, os percentuais de respostas à pergunta “O que você costuma ler com mais freqüência?” se mostraram bem equilibrados (Tabela 41).

Quadro 11

Atividades mais freqüentes nas horas de folga	
NE	ler; passear com a família; assistir televisão; conversar com amigos; ir à igreja; ir à praia
N	ler; passear com a família; ouvir música; estudar; corrigir provas e preparar material didático
CO	ler; passear com a família; corrigir provas e preparar material didático; assistir televisão; estudar; ir ao cinema
SE	ler; assistir a filmes; passear com a família; ir à praia; dormir; assistir televisão; estudar; ir ao cinema
S	ler; passear com a família; fazer caminhadas; assistir televisão; atividades domésticas; descansar; assistir a filmes

Tabela 41

Leitura	NE	N	CO	SE	S
Jornais	23	22	19	26	24
Revistas	22	26	24	19	22
Bíblia	10	12	12	12	9
Livros	22	21	20	20	23
Revistas educativas e científicas	17	14	21	19	17
Outros	6	5	4	4	5

Em porcentagem

Quanto ao último livro que declaram ter lido, a análise das maiores freqüências permite organizar a categorização apresentada na Tabela 42.

Tabela 42

Último livro lido	NE	N	CO	SE	S
Literatura em geral	62	46	43	35	58
Sobre educação	15	26	26	15	–
Técnico	3	20	26	25	17
Auto-ajuda	9	–	3	10	10
Religioso	3	–	–	5	10
Outros	8	8	2	10	5

Em porcentagem

Em termos do que mais gostam de assistir na televisão, destacam-se os telejornais e os documentários, mas há uma grande diversidade de indicações (Tabela 43).

Tabela 43

Gosta de assistir na TV	NE	N	CO	SE	S
Telejornais	23	25	22	17	21
Documentários	18	17	17	21	18
Entrevistas	16	20	15	19	14
Programas educativos	15	18	15	15	12
Filmes	12	8	14	16	15
Esporte	5	2	5	6	6
Novelas	1	2	1	1	3
Programas de auditório	1	4	4	1	3
Outros	9	4	7	4	8

Em porcentagem

As práticas pedagógicas

A seguir é apresentada uma síntese dos resultados do levantamento, elaborada a partir das respostas dos professores de cada uma das áreas do conhecimento, nas diferentes regiões do país, particularmente a respeito de suas práticas pedagógicas.

Arte

A consulta às secretarias de educação em relação à prática da área de Arte em educação de jovens e adultos nas diferentes regiões do país mostrou dificuldades e avanços, nas mais variadas formas e situações.

No que se refere a **materiais e mídias**, 59% dos professores entrevistados não adotam livro didático de arte em educação de jovens e adultos e 56% utilizam apostilas. Quanto aos equipamentos mais usados nas aulas de Arte: vídeo (50%); aparelho de som (39%); retroprojetor (7%); e computador (3%). Questionados quanto a montar ou organizar material de apoio didático para

ministrar suas aulas, 79% responderam sim, e 12%, não. Entre os que responderam afirmativamente, 52% utilizam material impresso (recorrendo a textos em proporção bem maior do que a imagens), vindo a seguir material audiovisual, com 18%; recortes/cartazes/álbum, 10%; imagens/textos projetados, 3%. Constata-se, portanto, que os professores se apóiam menos em imagens do que em textos, em uma área em que a linguagem visual é a mais trabalhada em todo o país

Quanto aos **espaços em que se desenvolvem as aulas**, 55% dão aulas em salas, incluindo-se aí salas-ambiente, salas de vídeo e outras; 25% ocupam outros espaços da escola, como o pátio, a quadra, a biblioteca.

Referindo-se aos eixos do ensino de Arte propostos nos PCN de 5^a a 8^a série – produção, apreciação, contextualização –, a produção lidera a lista dos **conteúdos trabalhados** em artes visuais, linguagem artística mais utilizada no país. Na dança, o eixo da produção é o que vem em primeiro lugar. E, em música, o eixo mais citado é apreciação. Em dados extraídos da mesma questão que aborda os conteúdos, são citados outros “componentes básicos curriculares que se articulam nas aulas de arte: objetivos, conteúdos, métodos/procedimentos, mídias”, e não apenas “conteúdos”, como foi perguntado.

Em outra questão, na qual se solicitou a indicação de **estratégias e procedimentos didáticos** utilizados com maior frequência, 34% responderam: aulas expositivas; discussões, debates, seminários, conversa, diálogo sobre o tema com a participação do aluno; e pesquisa. Quanto aos demais, 19% relacionaram materiais e mídias; 11%, conteúdos; 2%, objetivos; outros 2%, “contexto do conhecer Arte” (sala ambiente).

Na pergunta sobre as **principais dificuldades para realizar o trabalho com Arte**, apenas 5% registraram dificuldades relacionadas às linguagens artísticas. Outras respostas: falta de material, 30%; falta de espaço físico, 28%; tempo reduzido, 15%; dificuldades relacionadas aos alunos de EJA (falta de interesse, inibição), 9%; dificuldades para ir com os alunos a exposições e eventos artísticos, 5%; e outras menos citadas.

Em resposta à pergunta sobre a **orientação oferecida pelas secretarias estaduais ou municipais de educação**, 47% responderam que não há (o que se reflete no panorama exposto e aponta para a grande necessidade de investimento na formação contínua desses profissionais).

Cerca de 57% responderam afirmativamente à pergunta sobre trabalhos de Arte realizados em datas festivas, e as respostas podem ser agrupadas nas seguintes categorias: folclore/cultura popular, 28%; festas, manifestações populares, exposições, 14%; festas religiosas, 11%; datas comemorativas,

39%. A esse respeito, perguntou-se ainda: “Esses trabalhos estão relacionados com o desenvolvimento da(s) linguagem/linguagens artística(s)?”. O resultado apresentou-se assim: 76% nomearam atividades; 15% não forneceram resposta; 9% deram resposta negativa. Portanto, não fica claro o que vem a ser tal desenvolvimento, e este é um ponto fundamental para que consigamos avanços no ensino e na aprendizagem de Arte.

Uma questão foi elaborada para os professores responderem sobre a **relevância dos conteúdos, nas quatro linguagens artísticas**, na educação de jovens e adultos: artes visuais, dança, música, teatro. O olhar sobre as tabulações das respostas assinaladas pode levar a inferir/interpretar os resultados como dados “que estão no desejo” dos entrevistados, pois diferem do que os mesmos professores responderam quanto a suas práticas. O conteúdo das práticas difere do que os professores acham *muito relevante*. Pode-se, portanto, inferir que há vontade de mudar e de aprender, o que é coerente com a demanda existente nesse sentido.

Em resposta à pergunta sobre os **temas transversais** que o professor abordou ou abordaria: ética e cidadania, 23% ; pluralidade cultural, 22%; meio ambiente, 16%; sexualidade, 14%; saúde 12%; trabalho e consumo, 12%. Em relação a como trabalham/trabalhariam os temas transversais, os percentuais foram: 29%, apreciação; 26%, contextualização sociopolítica e cultural; 11%, produção artística; 4%, produção em geral. Há vários questionários sem resposta, o que pode indicar falta de trabalho específico ou, ainda, a possibilidade de os professores não terem compreendido os temas transversais na área de Arte.

Respondendo sobre a existência, fora da grade curricular, de atividade ou projeto do qual a Arte faça parte, 65% das respostas foram afirmativas e 9%, negativas. Esse resultado positivo surpreende, principalmente em educação de jovens e adultos, na qual a Arte não se fazia presente. Com relação ao tipo de atividade: artes visuais, 25%; cultura, 15%; dança, 13%; festas/comemorações, 13%; folclore, 13%; teatro, 10%; e outras mais. Quanto a projetos, encontraram-se categorias relacionadas a: meio ambiente, 30%; projetos artísticos, 22%; cultural/comunitário, 13%; de conscientização, 13%; e outros com menor pontuação.

Em relação à prática de levar seus alunos para assistir a manifestações culturais e artísticas na cidade e/ou na região, 49% responderam não, e 43%, sim, resultado que pode ser considerado positivo. Os que não o fazem justificam pela falta de condições: oportunidade, tempo, transporte. Os que responderam sim relacionam o fato à ampliação do conhecimento, socialização, integração à comunidade, desenvolvimento do gosto.

Cerca de 47% dos professores declararam que existe a prática de levar artistas às escolas. Dos que responderam sim, 84% afirmaram fazê-lo “às vezes”. Essa resposta não será apenas “o desejo dos professores”? Será que isso realmente acontece?

As práticas culturais dos professores são mais diversificadas: costumam ir a exposições (16%), festas populares (14%), cinema (12%), festas religiosas (12%), *shows* de música popular (11%), museus (11%), teatro (10%), espetáculos de dança (10%) e outros. Tais eventos/atividades são promovidos por centro cultural/casa de cultura (41%), escola (19%), igreja (19%), clube (12%), grupo comunitário (9%) e outros.

Os projetos em parceria com outras instituições tiveram avanços significativos, pois extrapolam o ambiente da sala de aula, demandam iniciativa, procura e empenho.

Questionados em relação a estabelecer parcerias com instituições culturais, empresas, grupos comunitários, universidades ou outros segmentos, 24% responderam afirmativamente, tendo sido explicitados 22 projetos em escolas pertencentes a seis estados. Pensar a recente inclusão da Arte na educação de jovens e adultos e conhecer um pouco desses projetos é descortinar novas perspectivas. Foram mencionadas parcerias com empresas (18%), universidades (18%), museus (14%), instituições (18%), prefeituras (9%), fundações (5%), centros de cultura/casas de cultura (9%), grupos comunitários (5%).

A parceria com museus, centros culturais, universidades, fundações, empresas, prefeituras, instituições diversas é extremamente importante para a formação de alunos e professores de Arte. Além de alimentar a criação artística e formar o apreciador de arte, as parcerias têm ainda o importante papel de criar uma ponte entre os âmbitos culturais e o cotidiano do aluno, traduzindo e representando avanços no ensino de Arte.

Ciências Naturais

A respeito do conhecimento que detêm sobre os PCN para o Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, 48% dos professores entrevistados declaram conhecê-los e 40% dizem ter um conhecimento razoável. Os demais não responderam, ou deram resposta negativa.

Quase a metade dos participantes adota **livro didático** que, em 38% dos casos, está de acordo com os PCN e em 21% está apenas razoavelmente de acordo. Apenas 4,5% dos professores identificam o livro didático adotado, mostrando que são os mesmos mais adotados no ensino regular nas últimas

décadas. Mais de 50% declaram utilizar material apostilado.

Na parte inicial do levantamento, nenhum professor se refere à utilização de computador com seus alunos, embora em outra resposta seja citado como recurso didático em 2% dos casos, sendo que 1,5% indica o uso de CD-ROM e 0,5% a internet.

Uma das questões abertas se refere aos **conteúdos praticados** em cada uma das séries do Segundo Segmento. Ainda que 7,3% tenham deixado de responder à questão, 81% do universo consultado indica a utilização da seleção e seqüenciação tradicional dos livros didáticos, com persistência da divisão de assunto de modo estanque nas disciplinas científicas, a saber: 5ª série – ar, água e solo; 6ª série – Zoologia e Botânica; 7ª série – Fisiologia e Anatomia Humana; 8ª série – Física e Química.

Os demais indicam alguma inovação em relação ao padrão da divisão de conteúdos, tais como: 1,47% incluem o estudo de saúde junto ao estudo de ar, água e solo na 5ª série; 0,73% têm como eixo o estudo do ecossistema na 5ª série; 0,73% têm o universo como conteúdo de 5ª série; 0,73% dos professores trabalham ecologia e recursos naturais na 5ª série; 0,73% trabalham com visível preocupação com temas transversais, abordando saúde e educação ambiental junto com os conteúdos tradicionais da 5ª série; 2,2% mostram ênfase no estudo do ecossistema, tanto na 6ª quanto na 7ª série, enquanto 1,47% destacam o estudo do corpo humano e da sexualidade em todas as séries. Pode-se registrar, ainda, a ênfase em educação ambiental, em todas as séries, por 0,73% dos professores.

Ao serem questionados sobre quais **conhecimentos de seus alunos utilizam para planejar as aulas**, 60% respondem de modo genérico, indicando como importantes os conhecimentos da vida cotidiana ou, em outras palavras, os conhecimentos prévios dos alunos. Uma parte significativa não identifica as fontes dos conhecimentos, ou os assuntos sobre os quais os alunos se manifestam. Contudo, algumas respostas são mais específicas e apontam como relevantes para o planejamento aspectos particulares do cotidiano que também constituem conteúdos da área. Assim, quase 19% situam os conhecimentos do corpo e da saúde, da prevenção de DST e higiene nessa categoria; 10% apontam os conhecimentos sobre meio ambiente e 6,5% utilizam conhecimentos dos alunos obtidos a partir da leitura de jornais, tevê e outras mídias. Percentuais bem menores revelam que os professores também levam em conta os conhecimentos adquiridos na profissão, erros e dúvidas dos alunos, o que aprenderam estudando para concursos, e elementos da cultura familiar e regional (lendas e crenças). Apenas 4,38% dos professores consideram que os alunos não trazem

conhecimentos que possam ser incluídos no planejamento.

Nas respostas às perguntas abertas referentes às **estratégias didáticas** utilizadas com maior frequência, transpareceu a confusão comum entre o que se entende por estratégia e o que constitui um recurso para a aula. Entre as estratégias mais citadas, 40% dos professores referem a aula expositiva, assim identificada, e, ao ser mencionado, o uso de giz e lousa. Aula expositiva dialogada e debates coletivos são citados por quase 30%. E 41% dos pesquisados indicam o uso de estratégias que proporcionam interação entre os alunos: trabalhos em grupo, seminários, relatos de experiências ou dinâmicas. Entre os recursos mais citados nessa resposta encontram-se os vídeos, mencionados por 23% dos participantes.

Uma questão fechada pedia aos entrevistados que indicassem a relevância de uma série de conteúdos de cada um dos eixos temáticos dos PCN de Ciências Naturais. De modo geral, a maior parte dos conteúdos destacados foi considerada muito relevante. A maioria afirma trabalhar com os temas transversais, como se vê na Tabela 44.

É interessante refletir se os professores que responderam afirmativamente quanto ao trabalho com os temas transversais se referiam à forma tradicional, na área de Ciências, isto é, com maior ênfase nos aspectos biológicos e pouca (ou nenhuma) relevância dada aos aspectos socioculturais ou à formação de atitudes e valores. Vale ressaltar que conteúdos de saúde, orientação sexual e meio ambiente já são parte integrante dos currículos tradicionais da área, e provavelmente por isso são mais citados do que trabalho e consumo e pluralidade cultural.

A pergunta “Como você trabalha com os temas transversais?” permitiu esclarecimentos sobre os **recursos e métodos** mais utilizados e demonstrou uma ampla gama de alternativas didáticas. Entre os mais citados estão: debates (31%); palestras (19%); vídeos (14%); pesquisas (13%); trabalhos em grupo (12%); e aulas expositivas (10%). É menor a representatividade de: seminários, entrevistas, trabalhos individuais, oficinas, estudo de meio, apresentação de teatro, confecção de relatórios, álbum seriado, mural, entrevistas, painéis, campanhas e visitas a museus.

Houve grande dispersão nas respostas referentes aos materiais de apoio

Tabela 44

Saúde	79%
Trabalho e Consumo	24,82%
Orientação Sexual	67,16%
Meio Ambiente	75,92%
Pluralidade	21,9%
Ética	43,8%

utilizados, com a inclusão de 42 diferentes materiais, alguns deles mencionados apenas uma vez. O recurso ao vídeo é o mais citado de todos, com 43% das indicações. O microscópio é lembrado em apenas 5% das respostas. Aparecem muitos materiais que podem ser produzidos pelo professor, alunos ou escola, destacando-se cartazes, com quase 20%, e transparências, com quase 10% das indicações, além de coleções de animais e plantas, esquemas, coleção de minerais, figuras, álbuns seriados e murais, indicados, cada um, por apenas um ou dois professores do universo consultado. Os materiais impressos referidos são: mapas (17%), revistas (15%), jornais (10%) e, com menor incidência, panfletos, xerox, módulo instrucional, textos, livro didático etc. Outros equipamentos que podem ser utilizados em aula, tais como *slides* e lupas, também são referidos. Apenas 8% dos professores afirmam não utilizar qualquer material de apoio em suas aulas.

Quanto à realização de aulas práticas, 43,8% afirmam realizá-las, mas um percentual ligeiramente maior (45,26%) não o faz. A resposta negativa é justificada por: ausência de material (17,52%); inexistência de laboratório (12,41%) e de estrutura (12,41%); ou, ainda, em menor número, falta de tempo (5,11%). Dessas respostas, pode-se depreender que ainda se mantém com força a idéia de que as aulas práticas são sempre em laboratório e que as experiências requerem materiais complexos e estruturas especiais.

De fato, poucos professores responderam sobre a possibilidade de realizar experiências com sucata (0,75%) e materiais baratos (0,75%), ou de poderem fazer a experiência dentro da sala de aula (3,67%). Entre aqueles que responderam sobre os aspectos que consideram importantes na aula prática, as experiências ocupam o primeiro lugar (5,14%), ao lado do interesse dos alunos (5,14%). Também foram citados como relevantes nos trabalhos práticos: horta (0,75%), coleta feita pelos alunos (0,75%); e trabalho elaborado com professor especializado (0,75%).

Educação Física

Os dados obtidos a respeito da Educação Física na educação de jovens e adultos confirmam uma das suposições iniciais: a de que há poucas propostas realmente desenvolvidas nessa modalidade da educação básica. O número de questionários enviados em relação à quantidade de retornos descrevendo trabalhos realizados demonstra essa limitação. E a análise das respostas recebidas aponta algumas tendências ou concepções que merecem destaque.

Concepção biológica: o foco do trabalho está nos parâmetros de saúde; o que justifica a distribuição de conteúdos é a abordagem da atividade física como forma de manter a saúde e o bem-estar. Nos questionários, essa proposta ficou explicitada no desenvolvimento dos conteúdos do bloco de conhecimento sobre o corpo, como técnicas de alongamento, massagens, cuidados com a postura, estudo sobre as síndromes de esforço repetitivo, como diminuir e controlar o estresse diário, sempre procurando olhar a saúde pelo foco das doenças.

Dessa concepção, surgem empresas “parceiras da escola”, desenvolvendo ginástica laboral. Ao reforçar e enfatizar o trabalho, restringem outras possibilidades da cultura corporal de movimento, como o autoconhecimento, a dimensão lúdica e a reflexão crítica. Antes de servir a uma causa – no caso, a produtividade –, a Educação Física deve servir ao bem-estar geral do aluno. Claro que acabará se revertendo também para o trabalho, mas num momento seguinte.

Tendência centrada nas práticas esportivas: está expressa na organização de campeonatos interturmas ou interescolas. Nessas propostas, o que justifica o desenvolvimento dos conteúdos é a preparação de equipes para os jogos. Muitas vezes agrega-se o objetivo de trabalhar com “valores” como solidariedade, respeito e integração, como forma de justificar a importância desses conteúdos na área.

Tendência a trabalhar os valores de convivência: essa proposta está expressa na necessidade de justificar a realização das práticas da cultura corporal de movimento com a finalidade de desenvolver os valores de convivência e integração social. Todas as práticas são apresentadas como instrumento de promoção de valores como cooperação, integração, respeito aos adversários etc.

Na verdade, essas tendências traduzem o universo de propostas existentes atualmente no âmbito da Educação Física, e que, de certo modo, limitam a intenção de ensino e a observação da aprendizagem específica da área, sobretudo para os alunos de EJA.

Quanto à **participação e à dispensa das aulas**, os questionários fornecem um dado importante: quando a disciplina é oferecida (em poucos casos), a participação dos alunos é freqüente. Essa informação é muito importante, e se destaca ao ser associada à condição facultativa da disciplina no currículo da educação para jovens e adultos, nos cursos noturnos.

As propostas desenvolvidas ocorrem geralmente em grupos mistos,

nos quais, na maioria dos casos, a seriação não é determinante para a diferenciação do trabalho. Está sendo priorizada a qualidade de vida, indo ao encontro das expectativas dos alunos, formalizando-se como um momento de trabalhar as relações entre o grupo e abordar questões relacionadas à saúde e ao lazer. Pelos questionários, a expectativa dos alunos é de um trabalho que atenda às necessidades de lazer e integração do grupo, e que possa, ao mesmo tempo, torná-los capazes e competentes para cuidar da própria saúde, mediante a prática de atividades físicas regulares. Isso significa dominar certos conceitos e alguns procedimentos e valorizá-los como úteis e necessários, e assegurar que, acima de tudo, o acesso a esses conhecimentos seja um direito da população.

Se, por um lado, esse recorte de conteúdo reflete uma opção de trabalho muito desenvolvida em EJA, por outro lado pode-se pensar na ampliação dos conteúdos para que outros objetivos também sejam contemplados, como, por exemplo, a compreensão da cultura corporal de movimento como manifestação de um povo em um determinado tempo.

Os modismos com relação ao culto do corpo belo e saudável representam uma tendência atual, impulsionada pela mídia, pela indústria de produtos dietéticos e do condicionamento físico, e podem, assim, agregar valores e conhecimentos a serem questionados quando confrontados com o conhecimento e os valores atribuídos às práticas de outros tempos ou culturas.

O conhecimento prévio dos alunos mais utilizado foi o futebol, colocado como um esporte praticado pelos alunos desde a infância. Já o voleibol é relacionado como uma prática adquirida nas experiências escolares.

No que se refere à relevância dos conteúdos de aprendizagem indicados nos PCN de 5^a a 8^a série, os dados não parecem refletir o trabalho realizado, uma vez que a maioria dos entrevistados apontou como conteúdos não-relevantes os mesmos que citaram como conteúdos trabalhados.

Os questionários acabaram cumprindo a função de revelar um pouco o trabalho realizado e sua proporção diante de outras áreas do conhecimento. Contribuíram para a reflexão de como e onde se pode investir para viabilizar o aprofundamento e a ampliação dos conteúdos trabalhados e, a partir daí, elaborar instrumentos didáticos que se contraponham ou ampliem os modelos existentes.

Geografia

A consulta realizada com os professores da área permitiu perceber o que se ensina em Geografia em diferentes lugares e realidades do país, quais

concepções norteiam o trabalho em sala de aula e as dificuldades (estruturais, materiais ou próprias do ensino da disciplina) encontradas para a construção de um projeto de trabalho mais específico de Geografia voltado para EJA.

Perguntados sobre a **seleção de conteúdos** de Geografia por séries/ciclos, os professores privilegiam:

5ª série: 59% trabalham conteúdos de Geografia Geral (o universo, a localização da Terra no Sistema Solar; aspectos físicos relacionados a clima, relevo, vegetação e hidrografia; aspectos econômicos e sociais relacionados a composição e distribuição da população, setores econômicos, organização política e social, divisão territorial; atividades de leitura e interpretação de mapas); 9% exploram os conteúdos de forma não-linear; 3% destacam a ação e as relações homem/natureza, nas quais analisam a utilização e a transformação da natureza em produto e mercadoria; 6% destacam o tema “trabalho” como central; 23% não informaram os conteúdos selecionados para a 5ª série.

6ª série: 49% trabalham conteúdos de Geografia do Brasil, destacando a divisão do país em regiões e os aspectos físicos, econômicos e sociais que diferenciam cada conjunto regional; 13% destacam o estudo da relação cidade/campo e da organização e distribuição das atividades agropecuárias no Brasil; 6% declaram o estudo do espaço geográfico; 3% analisam os principais tipos de industrialização e a classificação das indústrias modernas; 2% destacam o estudo do Brasil no mundo; 27% não informaram os conteúdos selecionados para a 6ª série.

7ª série: 21% trabalham conteúdos de Geografia Geral, em particular dos aspectos físicos, econômicos e sociais de diferentes áreas continentais – os continentes são analisados separadamente, predominando o estudo do continente americano (13%), seguido por: Europa (4%), África (2%) e Oceania (2%); 9% exploram os conteúdos de forma não-linear; destacando o estudo do espaço geográfico mundial, o mundo desenvolvido e em desenvolvimento; 4% realizam o estudo do processo histórico, ressaltando o estudo da colônia e da Europa feudal; 2% declaram estudar a organização do trabalho e sua importância para o desenvolvimento humano.

8ª série: 42% exploram conteúdos de Geografia Geral e da geopolítica mundial (destes, 31% destacam o estudo das diferentes áreas continentais em seus aspectos físicos, econômicos e sociais, sendo 19% de Europa, África e Ásia, 10% da Oceania, e 2% da Antártida e

das terras polares setentrionais); 9% exploram os conteúdos de forma não-linear, privilegiando o estudo da geopolítica mundial, com análise da reorganização da economia mundial, dos blocos econômicos, dos sistemas socioeconômicos e políticos (capitalismo e socialismo), do mundo desenvolvido e em desenvolvimento.

A análise revela o predomínio de conteúdos semelhantes aos dos livros didáticos de Geografia – que freqüentemente são produzidos para a faixa etária de 11 a 14 anos – sem explicitação precisa de critérios e objetivos para a seleção e a escolha desses conteúdos/série para os alunos de EJA.

Quanto ao **uso do livro didático**, 51% declaram que fazem uso dele, 33% consideram que está de acordo com os PCN, 30% afirmam que o livro adotado está razoavelmente coerente com os PCN, mas 21% não responderam se o livro adotado segue essas orientações.

A organização e a seleção de conteúdos reforçam em boa medida uma visão fragmentada de lugar e de espaço e das diferentes formas de divisão e regionalização, bem como uma concepção da Geografia na qual as relações entre os acontecimentos em escala local/regional/nacional/mundial se processam de forma desarticulada e estanque.

Essa visão se manifesta, por exemplo: na seleção de conteúdos de Geografia do Brasil na 6ª série, que refere a divisão do país por regiões de acordo com os aspectos físicos, econômicos e sociais que diferenciam “cada conjunto regional”. A expressão “cada conjunto” passa uma idéia de que cada região existe por si mesma, isoladamente, sem relação com outros espaços e acontecimentos. Por exemplo, no caso específico do Paraná, na região Sul, há a construção de hidrelétricas ao longo do rio Paraná, a expansão do café no norte e da soja no sudoeste, aliada à modernização da pecuária suína e bovina também no sudoeste. Esse conjunto de acontecimentos não pode ser analisado isoladamente, como específico das necessidades de desenvolvimento do Paraná, uma vez que ocorreu como parte de um processo mais amplo, ligado à industrialização e à urbanização do Sudeste, mais especificamente dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A industrialização pode ser entendida como parte de um processo mais amplo, gerado na internacionalização do capitalismo e na reorganização da produção que se mundializou.

Em certos casos, os conceitos são relacionados de forma indefinida, sem o detalhamento do que é analisado e abordado com os alunos de EJA. É o que ocorre com o conceito de espaço geográfico, mencionado várias vezes, e que se trata de um conceito abrangente e polissêmico, possuindo

os mais diversos sentidos e significados. Pode estar relacionado a diferentes escalas espaciais (próximas ou distantes); indicar processos sociais e formas de organização das sociedades, com seus condicionantes culturais, econômicos e políticos; ou referir-se aos processos naturais e a sua dinâmica, com as interações sociedade/natureza. No entanto, ao serem selecionados para 7^a e 8^a séries conteúdos relativos aos continentes (América, Europa, África, Oceania e Antártida), separadamente, reforça-se a idéia de que cada continente existe por si mesmo, independente de suas relações com outros espaços. Por exemplo, ao analisar a Europa e seus limites territoriais, os países-membros, aspectos físico-naturais, características econômicas, populacionais e sociais fechados em si mesmos, perde-se a noção de processo e de conjunto. É como se o desenvolvimento da Europa não tivesse relação com o de outros países e de outras áreas continentais (caso da exploração e da dominação de colônias); ou como se o desenvolvimento de países europeus não tivesse provocado profundas transformações na natureza original da própria Europa e de outras áreas continentais, gerando problemas ambientais em outras partes do planeta; ou como se, na atualidade, o desenvolvimento econômico de alguns desses países não dependesse da economia dos Estados Unidos, do Japão, da Indonésia ou da China, na Ásia.

Convém ressaltar que a fragmentação do conhecimento geográfico em EJA pode acontecer dentro da própria unidade escolar, onde professores das séries finais (7^a e 8^a séries) desconhecem os conceitos e conteúdos trabalhados nas séries iniciais (5^a e 6^a séries) e vice-versa, ou mesmo o trabalho realizado nas séries iniciais (1^a a 4^a série), refletindo a ausência de um planejamento vertical da disciplina – ou de um projeto pedagógico da escola –, capaz de articular um trabalho mais conjunto e coletivo na própria unidade, ou na rede de ensino.

Dos conhecimentos que os alunos de EJA trazem e que são levados em conta para construir o planejamento dos professores entrevistados, tem-se: 39% consideram sua leitura do mundo sob o ponto de vista econômico, político e social (elaboram o planejamento refletindo sobre problemas urbanos, de saúde, previdência, salário, uso da terra no campo e na cidade, desemprego e mercado de trabalho); 29% relacionam os conteúdos com o meio ambiente, a paisagem, as transformações ocorridas no lugar no qual vivem e os diferentes conhecimentos que trazem da região onde moram ou onde moraram em outros tempos, a biodiversidade e a preservação dos recursos hídricos; 12% consideram relevantes os assuntos informais que são

apresentados nos meios de comunicação; 8% consideram os pré-requisitos formais da área de Geografia; 7% se preocupam com os alunos: como se localizam no espaço, tempo e lugar onde moram, se são capazes de identificar e localizar estados e capitais; 6% iniciam o trabalho problematizando o curso com as noções sobre clima, vegetação, solo, ecologia, espaço, indústria; 4% levantam informações sobre a situação social e econômica do Brasil e sobre a noção de riqueza e de pobreza; 13% afirmam que os alunos de EJA têm pouco conhecimento; 24% não responderam a questão (é possível que este último dado indique a não-valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, o desconhecimento das diferentes realidades presentes no espaço da sala de aula, ou da heterogeneidade de grupo, classe, série ou termo).

A programação elaborada pelos professores valoriza e privilegia as áreas da seguinte maneira: 18% enfatizam temas ligados à Geografia Geral; 20% destacam temas relacionados à Geografia do Brasil; 65% abordam conjuntamente temas de Geografia Geral e do Brasil; 84% optam por temas de diferentes escalas espaciais – local, regional e mundial –, inter-relacionadas em cada série.

Este último dado é significativo, e demonstra como as diferentes escalas espaciais são valorizadas enquanto concepção e desejo de como deve ser o ensino da Geografia. Porém, em aproximadamente 10% do programa ele aparece concretizado sistematicamente na organização e na seleção dos conteúdos, podendo fazer parte da prática do professor e do plano de ensino trabalhado cotidianamente.

Para organizar os planos de curso, 75% dos professores declaram planejar a seqüência em função de temas mais significativos para os alunos de EJA e combinam temas e atividades desenvolvidos em cursos do Ensino Fundamental com crianças e adolescentes, enquanto 25% fazem transposição de programas regulares e adaptações de livros didáticos. Apesar de a maioria afirmar que organiza seqüências de acordo com os temas mais significativos, a consulta demonstrou que, na prática, uma pequena percentagem leva em consideração essa especificidade, e é grande a parcela que faz a transposição dos conteúdos de Geografia tradicionais, ou direcionados para a faixa etária de alunos entre 11 e 14 anos do Ensino Fundamental.

As estratégias utilizadas em sala de aula que apareceram com maior destaque são a leitura e a interpretação de textos (52%), seguidas das aulas expositivas dialogadas (48%). Outras estratégias são leitura e interpretação de mapas (36%), pesquisa de diferentes temas em grupos (24%) e individualmente (17%) e debates e seminários (33%). Também são importantes

algumas estratégias menos utilizadas, como a produção de textos (4%) e a elaboração, leitura e interpretação de gráficos (4%).

A valorização de estratégias centradas exclusivamente na leitura e na interpretação de textos e na aula expositiva pode indicar um processo de ensino e aprendizagem no qual o aluno tem menor possibilidade de interagir com as diferentes linguagens e recursos próprios da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, imagens...) e participa menos do processo de produção do conhecimento e ampliação dos conceitos geográficos, sendo mais um receptor de informações.

Ao destacar e valorizar outras estratégias, como leitura e interpretação de mapas, realização de pesquisas de diferentes temas, debates e seminários, alguns professores podem estar desenvolvendo uma proposta de trabalho mais diversificada, criando a possibilidade de o aluno interagir e realizar leituras mais amplas dos recursos utilizados e ser agente no processo de organização e construção do conhecimento geográfico.

Apesar de mais da metade dos professores se basearem principalmente ao livro didático em seu plano de aula, eles também recorrem a outros meios para ampliar as informações e tornar as aulas mais interessantes: 49% utilizam vídeos como recurso, embora apenas 8% façam desse meio de comunicação uma estratégia didática. Além disso, 13% declaram usar computador em sala de aula – mas vale a pena ressaltar que essas informações devem ser relativizadas, uma vez que muitas escolas não dispõem de computadores, televisão, vídeo ou outros recursos didáticos para auxiliar o trabalho do professor de Geografia.

Ao analisar os **conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais** apresentados nos PCN do Ensino Fundamental para a etapa correspondente a 5ª e 6ª séries, constata-se que os eixos e conteúdos destacados pelos professores encaminham e valorizam aspectos ligados ao resgate da cidadania e da melhoria da qualidade de vida no espaço local, no Brasil e no mundo como um todo.

Quanto aos conteúdos procedimentais, 50% consideram a necessidade de construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo, mas 41% propõem a leitura de diferentes cartas, em diversas escalas, para que os alunos se apropriem da representação cartográfica em seu cotidiano.

Em relação aos conteúdos relacionados a valores, normas e atitudes, 68% dos professores consideram muito relevante que os alunos se

questionem como cidadãos de um determinado lugar, se o direito está sendo respeitado e seu exercício garantido, problematizando as condições de classe que têm limitado a prática da justiça social. E 65% acham importante desenvolver nos alunos uma postura crítica quanto à sociedade diante das diferenças entre o tempo social e histórico e o tempo natural.

Apesar de as orientações existentes nos PCN de Geografia não aparecerem concretizadas na organização e na seleção dos conteúdos, percebe-se que os professores encaminham e valorizam aspectos ligados ao resgate da cidadania e da melhoria da qualidade de vida no espaço local, no Brasil e no mundo.

Os professores destacam como significativa a discussão sobre a conquista do lugar enquanto forma de conquista da cidadania, o lugar como espaço de síntese e de relações, que interage com outros espaços, próximos ou distantes, de maneira que o aluno possa construir um discurso articulado sobre as diferenças existentes entre o lugar onde vive e a pluralidade de lugares que constituem o mundo. Valorizam o estudo das relações sociedade/natureza e as questões socioambientais que atingem o planeta em escala global, tais como desmatamento, poluição e degradação dos recursos hídricos, efeito estufa, destruição da camada de ozônio e chuva ácida, entre outros. Com relação à alfabetização e a noções cartográficas, apontam a importância da utilização do mapa como possibilidade de compreensão das diferentes paisagens e lugares, indicando que o aluno de EJA deva elaborar e construir mapas com significado ou de forma mais contextualizada.

Considerando os eixos temáticos de Geografia para a etapa correspondente a 7ª e 8ª séries, verifica-se que, ao indicar os temas mais relevantes, os professores valorizam noções de processo e dinâmicas mais amplos, que se relacionam com as desigualdades socioespaciais dos diversos lugares, países e continentes, trazendo à tona conflitos e contradições. A conquista da cidadania e o respeito à pluralidade cultural são também valorizados e inseridos numa perspectiva ambiental, socioeconômica, política e cultural.

Os temas que pouco colaboram para a compreensão da realidade e da diversidade social, cultural e ambiental que fazem parte do mundo contemporâneo não são considerados importantes. Quanto aos conteúdos procedimentais, 76% consideram a necessidade de saber se expressar por meio da linguagem escrita e oral a respeito da natureza do espaço, construindo um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo; 61% afirmam que os

alunos de educação de jovens e adultos devem desenvolver procedimentos de pesquisa para saber investigar temáticas geográficas.

Em relação aos conteúdos relacionados a valores, normas e atitudes, 81% consideram muito relevante que os alunos valorizem o patrimônio sociocultural e respeitem a pluralidade cultural, reconhecendo-os como direito dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Sobre os conteúdos procedimentais para todas as séries, 75% consideram importante que os alunos consigam se organizar em grupos de trabalho, a fim de elaborar e apresentar atividades da área, contribuindo para a distribuição, o planejamento e a execução de tarefas e a resolução de conflitos interpessoais.

Quanto aos conteúdos relacionados a valores, normas e atitudes para todas as séries, 81% acham fundamental que os alunos participem das atividades propostas na sala de aula, de maneira cooperativa, sabendo ouvir colegas e professores, expondo-se oralmente no momento propício, contribuindo para a resolução de impasses e conflitos entre os alunos do grupo.

Em relação aos **Temas Transversais** trabalhados nas aulas de Geografia, os professores destacam: Meio Ambiente (75%); Ética e Cidadania (56%); Trabalho e Consumo (47%); Pluralidade Cultural (45%); Saúde e Sexualidade (24%). Na consulta realizada, 21% trabalham os temas transversais como conteúdos independentes dos conteúdos de Geografia; 15% não responderam, sendo que apenas 6% dos professores tratam os temas transversais de forma interdisciplinar, inter-relacionados com os conteúdos de Geografia. Algumas das estratégias utilizadas para o trabalho e o desenvolvimento dos temas transversais foram: estudos do meio (10%); seminários, debates e palestras (23%); teatro e dramatização (2%); pesquisas e atividades de grupo e individuais (21%).

História

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

O programa reproduzido a seguir assemelha-se muito ao que a maioria dos professores pesquisados alega adotar:

5ª série: História do Brasil, desde a vinda dos portugueses até a chegada da família real.

6ª série: História do Brasil, desde o movimento da Independência até os dias atuais.

7ª série: Antiguidade e Idade Média.

8ª série: Idade Moderna e Contemporânea.

Cerca de 37% dos professores mostraram preocupação com o posicionamento de seus alunos ante a realidade; entre estes, uma parcela significativa manifesta interesse em abordar mais temas ligados à História Contemporânea do que a outras épocas da periodização eurocêntrica (Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Alguns, inclusive, apontam a necessidade de estudar e debater assuntos da atualidade.

É provável que essas idéias se vinculem à perspectiva de fazer o ensino de História ter como um de seus objetivos o incentivo à participação política, social e cultural dos alunos. Talvez isso se deva, em parte, às influências de vertentes mais críticas da historiografia brasileira na formação desses profissionais, bem como da produção da indústria de livros didáticos dessa disciplina no Brasil. De qualquer maneira, certamente abre perspectivas positivas para quem pretende que a educação escolar leve à “formação dos alunos para o exercício da cidadania”.

Alguns professores mencionam a possibilidade de trabalhar com “o cotidiano, a história local e as questões regionais”, em uma postura fundamental para procurar valorizar as culturas dos alunos e orientá-los na busca de suas identidades – muitas vezes bombardeadas, neste mundo globalizado, pela tentativa de impor certos padrões de vida. Esse trabalho também é importante porque, ao tratar de temas históricos regionais, os professores estão, na prática, questionando a hegemonia dos acontecimentos do eixo Rio-São Paulo sobre a produção historiográfica e didática do país.

Outros entrevistados revelam tentativas de organizar seus programas de acordo com **eixos temáticos**, como neste exemplo:

5ª série: O homem na sociedade, diferentes formas de integração. O trabalho do homem na agricultura e no campo. O trabalho entre povos indígenas.

6ª série: Divisão do trabalho. Escravidão e servidão entre os povos. O trabalho da mulher e da criança na agricultura, indústria, serviços urbanos e atividades domésticas.

7ª série: Conquista e preservação do território brasileiro. Lutas pela independência política. Conflitos políticos regionais e nacionais no Brasil.

8ª série: Uso da água, consumo e abastecimento. Diferentes formas de posse e propriedade da terra.

Embora mereça ser discutida, essa proposta se destaca no universo pesquisado, por ser uma das poucas que utilizam eixos temáticos. No caso, parece que *trabalho* é o eixo para as 5ª e 6ª séries, enquanto *conflitos políticos* e *uso da terra e da água* constituem os eixos para as 7ª e 8ª séries, respectivamente.

Observou-se que a maioria dos professores alega conhecer os PCN. Isso não significa que estejam operacionalizando suas propostas em sala de aula de acordo com a proposta dos PCN. Isso se evidenciou na comparação dos programas que efetivamente ministram com as justificativas escritas após a seleção dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais considerados mais relevantes. Alguns conhecem os PCN teoricamente, porém suas práticas não condizem com os pressupostos dessa proposta. Talvez esta seja uma das razões para reivindicarem com frequência uma melhor formação, entre as sugestões colocadas no final de cada questionário, como na frase: “É preciso orientar melhor o docente com relação aos conteúdos e procedimentos didáticos”.

As respostas expressam uma forte intenção de levar em conta conhecimentos prévios dos alunos ao elaborar os planos de ensino, mas tais discursos nem sempre se concretizam na prática, pois na maioria dos programas apresentados pelos professores transparece uma visão de ensino de História factual e linear no tempo. Nota-se também a intenção de privilegiar aulas expositivas dialogadas. Supõe-se que essas disponibilidades, ainda que predominantemente teóricas, podem contribuir para a construção de práticas de ensino mais eficientes, no sentido de formar cidadãos ativos em suas comunidades e no país.

Em relação aos conteúdos procedimentais listados nos PCN de História, a maioria dos professores afirmou que são “muito relevantes”, ou “relevantes”. Pode-se interpretar o dado de várias maneiras. Analisando

suas justificativas, conclui-se que eles efetivamente consideram importantes todos os conteúdos procedimentais listados:

- retirar informações e/ou idéias de um texto (didático, documento histórico escrito, jornal etc.);
- relacionar informações e/ou idéias de partes diferentes de um texto (didático, documento histórico escrito, jornal etc.);
- refletir sobre as informações e/ou idéias de um texto (didático, documento histórico escrito, jornal etc.);
- retirar informações e/ou idéias de um documento histórico não-escrito (imagens, entrevistas, documento sonoro);
- identificar elementos de um documento histórico (autor, período, contexto, tipo de documento);
- refletir sobre diferentes tipos de documento histórico;
- ler e compreender mapas históricos;
- redigir respostas com clareza e coerência;
- redigir pequenos textos;
- escrever redações com introdução, desenvolvimento do tema e conclusão;
- comparar aspectos de uma sociedade em diferentes momentos históricos;
- comparar sociedades da mesma época em espaços diferentes;
- debater propostas sobre perspectivas futuras da sociedade;
- comparar diferentes versões sobre um momento histórico;
- opinar sobre determinado tema histórico;
- memorizar informações históricas relevantes.

Muitos destacam os itens que envolvem comparações: um entrevistado afirma que “comparar sociedades da mesma época em espaços diferentes” é “importante para reconhecimento dos diferentes modos de organização social”. Também que é preciso “comparar diferentes versões sobre o momento histórico” para “desenvolver o senso crítico nos alunos”.

Vários questionários apontam a importância do desenvolvimento da capacidade de “opinar sobre determinado tema histórico”. Verifica-se também uma polêmica quanto à importância de “memorizar informações históricas relevantes”: enquanto alguns concordam com esse procedimento “sob pena de não entender o processo histórico e cair no anacronismo”, outros afirmam que a memorização “não leva a nenhum resultado prático”, pois o aluno memoriza e “depois do teste esquece”.

Quanto aos conteúdos atitudinais, a maioria dos professores assinalou

como “muito relevantes” ou “relevantes” todos os itens relacionados no questionário:

- ser capaz de estudar em grupo;
- adotar uma postura de colaboração com o grupo-classe e com o professor;
- aprender a se expressar oralmente para a classe com clareza;
- aprender a ouvir os colegas;
- aprender a respeitar opiniões diferentes;
- desenvolver uma postura autônoma na construção do conhecimento;
- valorizar a convivência com as diferenças culturais;
- valorizar a convivência com as diferenças étnicas;
- valorizar o patrimônio histórico.

Muitos destacam a valorização da “convivência com as diferenças culturais”, pois “vivemos numa sociedade que é fruto de diferentes povos, daí a necessidade de convivermos com essas diferenças culturais e étnicas”. Alguns professores justificam a importância de “ser capaz de estudar em grupo” porque, atualmente, “o mercado de trabalho valoriza muito o bom relacionamento no local de trabalho”, ou porque o “ser humano está muito individualizado”. Outros escrevem que concordam com todos os conteúdos atitudinais “por serem formadores de cidadãos”.

Em relação aos principais recursos didáticos, pode-se afirmar que: 57% usam livro didático; 17% utilizam apostilas elaboradas por instituições públicas; alguns também indicam o uso de textos diversos e/ou textos elaborados pelo professor; outros dizem trabalhar com filmes, vídeos, jornais, mapas, gravuras etc.; apenas 6% usam computador com seus alunos de EJA.

Esse aspecto do diagnóstico revela que os livros didáticos e as apostilas oficiais constituem os principais materiais didáticos. Isso aponta a necessidade de incrementar a produção desse tipo de material, pois a indústria do livro didático oferece poucas obras específicas para a educação de jovens e adultos. E ao produzir esse material é importante considerar o discurso, marcante entre os entrevistados, de que se devem usar diferentes tipos de fontes no ensino de História.

Observou-se uma pequena, porém significativa, presença da idéia de que, no processo de ensino e aprendizagem, os alunos deverão discutir a premissa de que tanto a História quanto os documentos históricos constituem versões dos acontecimentos.

Também se percebeu que os temas transversais são entendidos mais

como atividades extraclasse, sem se integrar ao programa de um curso. Por exemplo, muitos professores mencionam um trabalho pontual com esses temas, aproveitando principalmente os assuntos veiculados pela mídia, como assunto para organizar debates e/ou palestras.

Estas duas últimas tendências reforçam a necessidade de cursos de formação, sugestão recorrente em muitos dos questionários analisados.

Os professores também sugeriram a **ampliação do número de aulas de História**. Essa proposta tem aspectos muito positivos, especialmente porque alguns professores lecionam para essa clientela por opção política. Como afirma um deles: “[...] no curto tempo, fazemos o possível para um bom trabalho, pois o aluno é muito interessado”.

Língua Estrangeira

Nas respostas dadas pelos professores de Língua Estrangeira que atuam na Educação de Jovens e Adultos, nas diversas regiões do país, 46% responderam que conhecem os PCN de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental; 11,2% declararam não os conhecer; e 42,8% disseram conhecê-los razoavelmente.

Cerca de 32,6% dizem utilizar **livro didático** e, destes, 58,9% consideram o livro adotado coerente com as orientações dos PCN. Em relação a material apostilado, 56,7% afirmam utilizá-lo e, entre estes, 52,1% consideram esse material coerente com as orientações dos PCN. Além disso, 50,46% informam que a Secretaria de Educação orienta o trabalho com EJA; 6,1% mencionam o uso do computador com seus alunos.

Entre os **conteúdos** geralmente trabalhados em Língua Estrangeira, os mais mencionados pelos professores são :

5ª série: expressões de cumprimento; dias da semana; meses; profissões; cores; o verbo *to be*; *to have*; pronomes pessoais; nacionalidades; números; artigos; adjetivos; preposições; formas interrogativas; respostas curtas.

6ª série: cumprimentos; dias da semana; meses; artigos; o verbo *to be*; *to have*; *there to be*; o presente simples e *continuous*; adjetivos; possessivos; preposições; *how much*; *how many*; horas.

7ª série: os cumprimentos; plural dos substantivos; números; determinantes; possessivos; conjunções; advérbios de frequência; presente simples; futuro (*going to* e *will*); imperativo; passado simples; modal *can*; *question tag*; respostas curtas; *would like*.

8ª série: os cumprimentos; plural dos substantivos; pronomes; quantificadores; *to be*; *there to be*; passado dos verbos; *question tag*; respostas curtas; voz passiva; *present perfect*; *will*; modais; condicional.

As **estratégias didáticas** que os professores declararam usar com mais frequência são: aulas expositivas, com uso de material apostilado ou livro didático, que, na maioria dos casos, é usado sem adaptação.

Entre os **conteúdos conceituais e procedimentais** as respostas mais frequentes foram:

- **muito relevantes:** utilização do conhecimento de mundo como recurso necessário e primordial para aprender Língua Estrangeira, tanto na modalidade escrita quanto na oral; leitura, escrita e produção e compreensão da fala; participação do aluno em interações de natureza diversa (diálogos, apresentações orais etc.).
- **relevantes:** reflexão sobre outras culturas, valores, hábitos e costumes; reconhecimento da função social do texto; reconhecimento de diferentes tipos de texto com base em indicadores de organização textual.
- **pouco relevantes:** identificação do grau de formalidade na escrita e na fala; compreensão e produção de textos orais com marcas de entonação e de pronúncia para a compreensão do que é dito.
- **irrelevantes:** entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornais, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

Com relação a **conteúdos atitudinais**, destacaram-se: a preocupação em ser compreendido e compreender os outros, tanto na fala quanto na escrita, e o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas.

Entre os **conhecimentos prévios dos alunos que os professores levam em conta para planejar o trabalho**: palavras do cotidiano ou presentes em marcas de produtos ou rótulos, roupas, nomes de sanduíches ou jogos de *videogame*, serviços bancários, vitrines de lojas, nomes de lojas, cartazes de rua (*outdoors*). Alguns professores trabalham com o vocabulário extraído de filmes (títulos de filmes), músicas e propagandas. Mencionam também aspectos culturais conhecidos pelos alunos por meio dos filmes. A utilização dessas palavras para o trabalho didático, segundo alguns professores, estimula o aluno a estudar e instiga a curiosidade.

Citam ainda a utilização do conhecimento de mundo, a vivência do aluno, o conhecimento adquirido anteriormente na escola, geralmente sistêmico, e também de outras disciplinas. Alguns poucos professores mencionam que os alunos, por estarem muito tempo afastados da escola, ou por sua condição de vida, não têm conhecimento algum de Língua Estrangeira e que, por isso, o trabalho é muito difícil.

Sobre os **materiais e estratégias** mais utilizados para o ensino, a maioria dos professores menciona giz, lousa, livros didáticos ou apostilas e dicionário. Mais de 40% dizem utilizar música e cerca de 20% citam a utilização de vídeos. As aulas expositivas e as tarefas de estudos de gramática são as mais citadas. Seguem-se atividades de leitura e tradução de textos e diálogos.

Há referências a trabalhos em grupo e pesquisas em jornais e revistas (às vezes, para superar as dificuldades encontradas, como falta de recursos materiais). Essas pesquisas giram em torno da identificação de palavras estrangeiras presentes no cotidiano do aluno. Na utilização de livros didáticos ou apostilas, mencionam a leitura de textos em voz alta pelo professor, que, em seguida, é repetida pelos alunos. Para as traduções desses textos, os alunos utilizam o dicionário.

Alguns professores declaram que usam o conhecimento de Língua Estrangeira trazido pelo aluno a partir de seu cotidiano e adaptam materiais didáticos disponíveis para os alunos de educação de jovens e adultos. Quando há material disponível apenas para o professor, os textos e exercícios são escritos na lousa para os alunos copiarem em seus cadernos e fazerem os exercícios.

As respostas em relação ao trabalho com os **temas transversais** estão relacionadas na Tabela 45, por região.

Tabela 45

Temas Transversais	NE	N	CO	SE	S	Total
Saúde	8	10	9	5	6	38
Trabalho e consumo	6	12	4	5	5	32
Sexualidade	3	3	7	1	3	17
Meio ambiente	7	10	12	5	7	41
Pluralidade cultural	11	18	5	6	6	46
Ética e cidadania	9	17	7	4	7	44

Em porcentagem

Houve referência ao uso do tema Trabalho com o intuito de desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em Língua Estrangeira, dentro da seguinte seqüência: problematização da questão, pesquisa, trabalho em grupo, dinâmicas e apresentação; produção de cartazes, maquetes e pequenos textos. Citaram palestras, debates e seminários realizados após leitura de textos que mostram diferentes culturas. Mencionaram, ainda, o uso de diferentes linguagens para abordar o tema, tais como a do vídeo e a do desenho.

Alguns afirmaram apresentar para discussão textos em inglês sobre assuntos presentes na mídia, explorando o vocabulário específico e utilizando o conhecimento de mundo dos alunos. Referiram-se ao modo como o tema é visto e discutido nos países cuja língua está sendo estudada, comparando as características desses países com a cultura do Brasil. Citaram tópicos como: incentivo ao consumo, degradação do meio ambiente, diferentes culturas, textos oficiais como Código de Defesa do Consumidor ou Estatuto da Criança e do Adolescente. Mencionaram, ainda, que discutem a necessidade de compreender por que a Língua Estrangeira está presente no mundo todo e a importância de compreender melhor o próprio Brasil.

Língua Portuguesa

A análise das respostas dos professores mostra que o conteúdo gramatical norteia a estrutura do curso de Língua Portuguesa. O trabalho converge mais para o caráter prescritivo e normativo da gramática que para aspectos descritivos da língua. Dos professores que responderam ao questionário, 86,3% alegam corrigir a fala de seus alunos e 85,1% consideram a correção ortográfica, e outros aspectos relacionados ao emprego da norma de prestígio, como fator decisivo para que um texto seja considerado bom.

Esses indicadores são preocupantes, pois a maioria dos alunos de EJA pertence a segmentos populares cuja fala não coincide com a imagem idealizada da “língua única” descrita pelas gramáticas. Na realidade, o curso de Língua Portuguesa deve privilegiar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno principalmente nas práticas de leitura e produção de textos. Esses dados de certa forma também denotam a dificuldade da escola em lidar com as variedades que não correspondem à norma de prestígio.

Quando os professores relacionam os tópicos gramaticais privilegiados em seus cursos, mais uma vez prevalecem os aspectos normativos: ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência e colocação pronominal são os assuntos mais lembrados.

Em relação a isso, duas questões merecem ser consideradas. A primeira se refere à maneira de tratar esses conteúdos: é preciso ter sempre em conta a possibilidade de trabalhá-los de forma não-limitadora. O enfoque não precisa ser o da fixação de regras, mas o da significação, o da expressividade. A segunda questão consiste em considerar que praticamente todos esses itens constam das ferramentas dos programas dos processadores de texto. Os corretores ortográficos já estão à disposição do usuário há algum tempo e os processadores mais recentes também dispõem de corretores gramaticais sensíveis a questões como concordância, regência etc.

Sabe-se que o computador ainda não está disponível em todas as escolas e não é utilizado pela maioria dos professores (84,56%) – dado seu custo inicial e de manutenção, não é acessível a boa parte da população. Mas, se o aluno puder utilizar essa ferramenta, poderá corrigir facilmente as eventuais falhas gramaticais. Por outro lado, nenhuma máquina dará conta de uma parte essencial da aprendizagem: não há computador que ensine a tornar o texto adequado ou coerente, a elaborar um texto ajustado a um gênero, a aprofundar idéias etc.

Não se trata de abandonar o ensino dos conteúdos relativos aos padrões da escrita, mas de privilegiar um ensino reflexivo, que permita compreender o funcionamento da língua como instrumento de expressão, e não apenas como memorização de regras (muitas vezes anacrônicas).

Por isso, é importante considerar os vários estudos lingüísticos que descrevem a língua falada e os empregos contemporâneos da língua escrita, explicitando de modo objetivo as regras da língua que de fato são mobilizadas quando se fala e se escreve.

Tais contribuições da lingüística revelam que muitas dessas regras não estão mais em uso nos textos, por um motivo simples: as línguas mudam, para se ajustar às mudanças do contexto de produção e para responder às exigências das situações comunicativas. Portanto, o fato de as pessoas falarem e escreverem de modo diferente do prescrito não significa que a língua portuguesa esteja sendo “corrompida” ou “aviltada”.

Muito interessante é o fato de que praticamente a totalidade dos professores entrevistados se mostra sensível à importância de trabalhar a diversidade de gêneros de texto. Trata-se de um indicador importante, já que os gêneros se ajustam às exigências de circulação dos textos nas práticas sociais, balizando os procedimentos do enunciador e do co-enunciador nas muitas situações enunciativas:

- não se fala do mesmo jeito em um bate-papo entre amigos e na exposição de um assunto científico;

- não se usam os mesmos procedimentos ao acompanhar o que é dito por um colega durante um intervalo de aula e para compreender as explicações do professor sobre um determinado conteúdo;
- não se lê do mesmo jeito um jornal, e um panfleto distribuído na rua;
- não se escreve do mesmo jeito um bilhete para alguém da família, e um relatório no local de trabalho.

Além disso, os gêneros de texto não são encontrados nos mesmos suportes ou portadores, e estes impõem restrições ao tratamento da informação:

- as notícias costumam circular em jornais, revistas ou em programas especiais, no rádio ou na tevê;
- a propaganda pode ser tanto o pregão do camelô quanto o *outdoor* luminoso dos grandes centros urbanos;
- o texto de um cartaz publicitário pregado na parede tem uma extensão diferente da que costuma ter um editorial;
- um dicionário tem uma permanência diferente da de um jornal.

O fato de uma grande parte (47,82%) dos professores entrevistados declarar que usa exclusivamente o livro didático em suas aulas, ou cópia de textos (54,65%), mostra que a diversidade não está sendo explorada em toda sua potencialidade. Preocupante é também o fato de que a maioria dos livros didáticos adotados se destina ao Ensino Fundamental, que tem como leitor virtual o adolescente de 11 a 15 anos, enquanto os alunos de EJA têm uma experiência acumulada muito diferente. Por outro lado, sabe-se que o professor tem poucas alternativas, pois é muito pequena a oferta de materiais didáticos específicos para os cursos de EJA. Para aproximar o trabalho das reais necessidades dos alunos, uma alternativa é o trabalho com textos em seus suportes de origem – como alguns professores declararam já vir fazendo.

Ao referendar os conteúdos indicados pelos PCN de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série como muito relevantes (59,35%) ou relevantes (26,02%), num total de 85,37%, os professores revelam disposição para a mudança, já que tais conteúdos privilegiam os procedimentos de uso da língua nas situações comunicativas – falar, compreender textos orais, ler e escrever – e propõem uma análise dos fenômenos lingüísticos voltada mais à concepção intuitiva que o falante tem da gramática de sua língua do que para a clássica exposição dos tópicos gramaticais.

Matemática

Cerca de 45% dos professores de Matemática declaram conhecer os PCN de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental; 55% afirmam que usam livros didáticos; e 42% consideram que o livro adotado é coerente com as orientações dos PCN; 39% afirmam que usam material apostilado e 22% consideram que esse material é coerente com as orientações dos PCN. Além disso 50% informam que a Secretaria de Educação orienta o trabalho com educação de jovens e adultos.

Dois questões dessa consulta se referiam a **conteúdos matemáticos**. Perguntou-se aos professores quais conteúdos matemáticos priorizam em seu trabalho e quais julgam importantes; e qual o grau de relevância desses conteúdos para o ensino de jovens e adultos. Para responder a esta segunda questão, foi apresentada uma listagem de conteúdos baseada nos PCN de Matemática para os 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental. Havia uma grande diferença entre as duas questões. A primeira se referia aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelos professores. A segunda pedia para o professor indicar o que, em sua avaliação, deveria idealmente fazer parte de um bom trabalho com jovens e adultos, nessa etapa da escolaridade.

Quanto aos conteúdos ensinados, os resultados obtidos foram os seguintes, no período que corresponde à **5ª série**:

- cerca de 90% dos professores indicaram as quatro operações, mas apenas 14% afirmaram que trabalham problemas que utilizam as quatro operações;
- cerca de 60% indicaram números fracionários; 41%, potenciação; 32%, radiciação; 29%, teoria de conjuntos
- cerca de 30% afirmaram também que trabalham divisibilidade, múltiplos e divisores, m.m.c., m.d.c., sistema métrico decimal;
- área e perímetro foram conteúdos indicados por apenas 5% dos professores.

No período correspondente à **6ª série**:

- cerca de 76% afirmaram trabalhar com os números inteiros, mas apenas 34% indicaram as operações com números inteiros;
- cerca de 70% responderam que trabalham equações, mas apenas 16% ensinam como resolver problemas com equações;
- outros indicadores: 45% se referiram a números racionais; 43%, a razão; 53%, a proporção; e 35%, a porcentagem.

No entanto, os conteúdos conceituais e procedimentais do 3º ciclo (5ª e 6ª séries) que os professores apontaram como muito relevantes para o ensino de jovens e adultos foram: cálculos envolvendo operações com números naturais, inteiros e racionais; sistema de numeração decimal, incluindo a extensão das regras desse sistema para leitura, escrita e representação dos números racionais na forma decimal; reconhecimento dos números inteiros em contextos variados; resolução de problemas com os diferentes significados das operações envolvendo números naturais, inteiros e racionais; potência e raiz quadrada; porcentagem; identificação de unidades adequadas para medir grandezas e uso de terminologia própria.

Os conteúdos apontados como pouco relevantes relativamente ao 3º ciclo (5ª e 6ª séries) foram: identificação de diferentes planificações dos poliedros; casos de situação combinatória; construção de espaço amostral, transformações no plano; construção da noção de ângulo como mudança de direção; cálculo aproximado de raiz quadrada por meio de estimativas e com o uso de calculadora.

Embora grande parte dos professores considere muito relevante a resolução de problemas em diferentes campos numéricos, muitos trabalham apenas com as operações, e poucos com resolução de problemas. Nota-se que os problemas não têm desempenhado seu verdadeiro papel no ensino de Matemática, pois, no geral, são utilizados apenas como forma de aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente. A prática mais freqüente é ensinar um conceito, procedimento ou técnica e depois apresentar um problema para analisar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi ensinado. Nesse caso, a concepção subjacente de ensino e aprendizagem é de que o aluno aprende por reprodução e imitação.

É conveniente lembrar que os alunos jovens e adultos vivenciam situações extra-escolares ao analisar uma situação de trabalho, ao tomar decisões sobre pagamentos, sobre a educação de seus filhos etc., enfrentando no dia-a-dia problemas que precisam ser solucionados. Para tanto, analisam situações, prevêm alternativas, conjeturam resultados, efetuam deduções, argumentam, chegam a conclusões e comunicam essas conclusões, procurando resolver os problemas.

Quanto aos conteúdos trabalhados no período correspondente à 7ª série, cerca de 80% afirmaram que ensinam cálculo algébrico; 40%, produtos notáveis; 34%, fatoração; 16%, frações algébricas. Dos conteúdos de geometria, apenas cerca de 20% indicaram o estudo de triângulos, quadriláteros e ângulos.

No que corresponde à 8ª série, 70% indicaram o estudo dos radicais e

85% referiram equações do segundo grau, mas apenas 22% mencionaram problemas com equações do segundo grau. Cerca de 20% dos professores apontaram outros conteúdos: equações irracionais, biquadradas, relações métricas no triângulo retângulo, função, semelhança de triângulos.

Os conteúdos conceituais e procedimentais do 4º ciclo (7ª e 8ª séries) que esses professores consideram muito relevantes para o ensino de jovens e adultos foram:

- resolução de problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais ou inversamente proporcionais por meio de estratégias variadas, incluindo a regra de três;
- resolução de problemas envolvendo juros simples; equações do segundo grau;
- sistema de equações do primeiro grau e inequações do primeiro grau.

Quanto aos conteúdos pouco relevantes para o 4º ciclo (7ª e 8ª séries), os professores apontaram: identificação de um número irracional como número de representação decimal infinita e não-periódica e localização na reta numérica de alguns deles com régua e compasso; resolução de problemas de contagem; resolução de problemas envolvendo grandezas determinadas pela razão de outras grandezas na utilização de instrumentos de medida; cálculo do número de diagonais de um polígono; obtenção de medidas de tendência central; construção do espaço amostral; probabilidades.

Nota-se uma forte tendência a considerar como pouco relevantes os conteúdos do bloco referente a tratamento da informação, embora seja preciso permitir aos jovens e adultos o contato com os conteúdos de estatística muito importantes em grande parte da comunicação social.

Em relação a conteúdos atitudinais, todos os listados nos PCN foram apontados por cerca de 80% dos professores como muito relevantes ou relevantes. Apesar disso, apenas 25% dos professores pesquisados afirmaram que utilizam calculadora com seus alunos nas aulas de Matemática para educação de jovens e adultos.

Esses dados permitem fazer diversas inferências a respeito das representações dos professores sobre a Matemática e seu ensino, num contexto com especificidades tão particulares como é a educação de jovens e adultos.

Tudo indica que ainda predominam metodologias que privilegiam o estudo dos algoritmos, em vez da resolução de problemas. Parece evidente que esses professores julgam essencial para os alunos de educação de jovens

e adultos aprender procedimentos de cálculo, geralmente utilizados nos livros didáticos. A inversão dessa tendência poderia refletir-se em um melhor desempenho dos alunos, como também influenciaria a melhor compreensão dos algoritmos, em função de seu uso em contextos mais significativos.

É importante oferecer aos alunos da EJA oportunidades para interpretar problemas, compreender enunciados, utilizar informações dadas, estabelecer relações, interpretar resultados à luz do problema colocado e enfrentar, com isso, situações novas e variadas.

Com relação ao ensino da álgebra, a hipótese é de que tanto o cálculo literal como as operações algébricas são introduzidos abstratamente e desenvolvidos mecanicamente, o que acarreta dificuldades na aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos. O início da aprendizagem deve ser feito a partir do estudo de variação de grandezas quanto a um pequeno número de casos particulares, aumentando progressivamente os casos envolvidos, para que o aluno possa analisar regularidades que caracterizam essas variações e só depois tentar algum tipo de generalização.

A análise das respostas revela também que conteúdos de geometria, medidas e tratamento da informação não são considerados importantes, sugerindo inconsistências entre um discurso mais geral e a prática pedagógica real dos professores. Não há clareza sobre as mudanças propostas pelos PCN. Indicam, principalmente, a necessidade de avançar nas discussões e nas práticas, permitindo superar o problema existente, ou seja, o de não serem utilizados os percursos escolares e vivenciais diversificados dos alunos da educação de jovens e adultos no tocante à construção de idéias matemáticas.

Algumas considerações

As informações obtidas a partir do levantamento trazem contribuições de grande importância e interesse para a construção de uma proposta curricular sobre diferentes aspectos da EJA no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Um primeiro ponto que se destaca é o fato de que os professores de EJA têm, hoje, um nível de formação bem mais elevado do que há algumas décadas. Mesmo assim, essa formação ainda não é específica para esse trabalho, preocupação explicitada nas *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica*, do Conselho Nacional de Educação, estimulando os cursos de licenciatura que tratem da especificidade da EJA.

Embora enfrentem problemas e façam reivindicações quanto às condições de trabalho, os professores falam das vantagens de lidar com um grupo de

alunos amadurecidos, e com grande vontade de estudar e de ter sucesso, em sua volta à escola.

No que se refere às concepções e às práticas dos professores, além de algumas contradições, observa-se que ainda há muita falta de informação. Assim, alguns deles afirmam servir-se de materiais didáticos que estão de acordo com os PCN e com as especificidades de EJA; na verdade isso não ocorre, o que fica claro ao analisar a relação de livros e outros materiais que listaram como os mais utilizados.

Um dos maiores problemas apontados é o da permanente tensão entre o tempo disponível e a tarefa de tratar os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental – em especial os contemplados nos livros didáticos. Resta-lhes, portanto, realizar reduções e simplificações curriculares, que certamente trazem um grande empobrecimento ao processo de aprendizagem. Outro problema indicado com frequência é o da falta de pré-requisitos dos alunos.

No estudo realizado, constata-se um predomínio de jovens de 18 a 24 anos, fato também apontado nos levantamentos globais do Inep. Essa característica traz novas implicações para a EJA, pois certamente os jovens dessa faixa etária apresentam expectativas, interesses, comportamentos e valores bem diferentes daqueles de alunos mais velhos. É marcante também a presença feminina, em especial de donas-de-casa. Pode-se conjecturar que a necessidade de trabalhar – por assumir a responsabilidade pelo sustento da família, ou para compor o orçamento doméstico, nos casos de desemprego do marido – tem levado mulheres de volta aos bancos escolares, em busca de uma formação mais compatível com as exigências do mercado de trabalho.

A EJA – identificada historicamente como uma educação para alunos que estão no mercado de trabalho, mas querem melhorar suas condições profissionais – é hoje uma educação de alunos que vêem nela uma chance de inserção no mercado de trabalho.

Outro ponto revelado pela investigação – e que merece destaque e atenção por parte dos educadores – se refere às expectativas mostradas pelos alunos em relação a mudar de ocupação e a aspirar ingressar em cursos como advocacia ou medicina. Não é possível ignorá-las e é preciso tematizá-las e contextualizá-las em discussões profundas sobre o mundo do trabalho.

Finalizando, destaca-se a importância de que cada Secretaria de Educação e cada escola tenha um perfil dos alunos, de seus professores e dos cursos, de modo semelhante ao que é apresentado nesta proposta, para tornar possível uma definição mais adequada da formação de professores para EJA, da organização curricular e da proposição de materiais de apoio, entre outros aspectos.



PARTE 2

Construção de uma proposta curricular para EJA

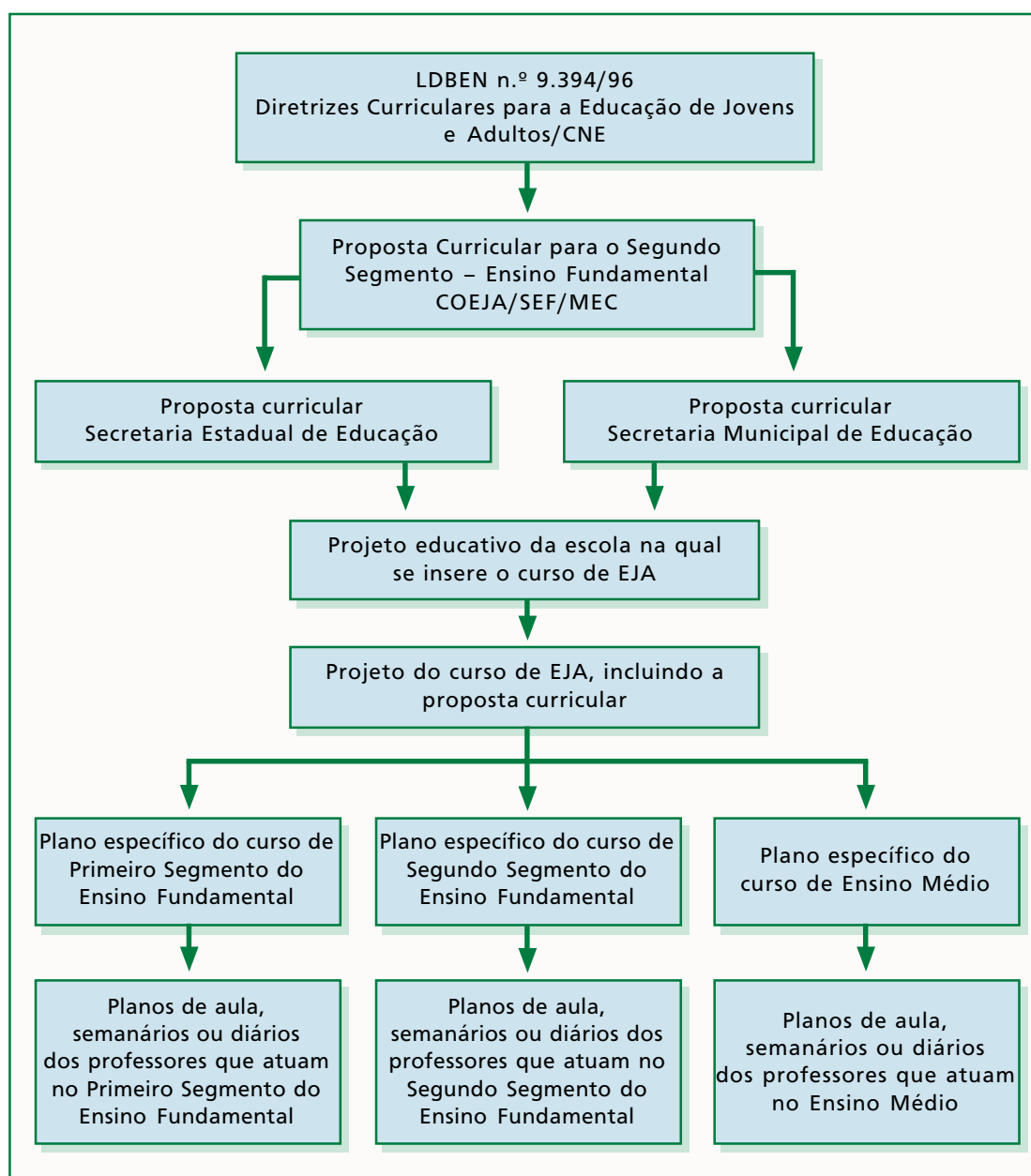


Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer.

Paulo Freire, 1999

Introdução

Esta *Proposta Curricular*, destinada a subsidiar o trabalho desenvolvido no Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, é orientada pelas proposições da LDBEN n.º 9.394/96 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, do Conselho Nacional de Educação, segundo as quais esse processo deve ser construído em diferentes níveis de concretização, envolvendo as secretarias de educação estaduais e municipais e as escolas em que a EJA se insere, chegando ao detalhamento máximo nos planos específicos dos cursos e do planejamento de cada professor.



Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo, o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais.

Como apontam diferentes autores, entre os quais Coll (1996, p. 30):

[...] a inovação curricular não consiste apenas em mudar, ou tentar mudar, o que se ensina e se aprende na escola. Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende. Na verdade, hoje sabemos que ambos os aspectos são indissociáveis. O que finalmente os alunos aprendem na escola depende em boa medida de como o aprendem; e o que finalmente nós professores conseguimos ensinar aos nossos alunos é indissociável de como lhes ensinamos.

Desse modo, os desafios da educação de jovens e adultos exigem do professor um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor, aluno e conhecimento e podem interferir no sucesso escolar dos alunos. Implicam a consideração de fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem como o contrato didático, a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didáticos, a interação e a cooperação, e a interação da escola com as práticas sociais.

Nesta segunda parte deste volume será focalizada, em primeiro lugar, a identidade de um curso de EJA – em especial a perspectiva de acolhimento dos alunos adultos e jovens. Em seguida, serão tematizados outros itens fundamentais, como as relações entre escola e trabalho, as questões ligadas a conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e as contribuições de Paulo Freire e das teorias socioconstrutivistas.

A organização curricular em EJA também será discutida, buscando inverter a lógica que parte de uma grade disciplinar inflexível, para propor como ponto de partida a definição de capacidades que se pretende que o aluno construa ao longo do curso.

Finalmente, serão apresentadas reflexões sobre conteúdos, processos de avaliação e orientações didáticas gerais, a serem aprofundadas e especificadas em cada área curricular.

Projeto educativo da escola

Toda escola desenvolve uma proposta educativa, mesmo quando não a explicita; a falta de consciência (ou de explicitação) sobre a própria proposta dificulta a realização de um trabalho coletivo da equipe escolar, uma vez que este depende diretamente da clareza que todos os envolvidos precisam ter em relação aos princípios e às metas que orientam suas ações. Daí a importância de que cada escola concretize sua proposta educativa num projeto que sirva como norteador de seu trabalho.

O projeto educativo não é um documento formal elaborado no início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Um “projeto” é uma “antecipação” e implica, em primeiro lugar, uma referência ao futuro, inerente ao ato de projetar. Outro traço estrutural do conceito de projeto está ligado à categoria da possibilidade. Essa competência profissional do professor, de poder antecipar os “efeitos” da formação que oferece a um grupo de alunos, para atuar na sociedade “já”, e também daqui a dez ou vinte anos, levando em conta ao mesmo tempo as possibilidades reais desse aluno (que trabalha e estuda, que tem pouco acesso a bens culturais etc.), não é nada simples. Por isso, na elaboração do projeto educativo, essas questões precisam fazer parte das reflexões coletivas.

No caso da EJA, um dos aspectos mais relevantes no que se refere ao projeto educativo é o isolamento desses cursos nas unidades escolares.

A educação de jovens e adultos é parte integrante do projeto educativo da escola em que se insere, desse modo, não pode ser tratada como mera “inquilina” do espaço escolar. Isso significa, em primeiro lugar, oferecer oportunidades para que os professores dessa modalidade de ensino participem das discussões e da elaboração do projeto educativo da escola, garantindo assim aos alunos – levando em conta suas especificidades – o mesmo direito dos outros alunos em relação ao uso de materiais e espaços, a possibilidade de interagir com os demais e de ser respeitados pela equipe escolar.

O projeto educativo não é um documento formal elaborado no início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse processo, a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. Ela produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o

cotidianamente em seu trabalho com os alunos, dentro e fora da sala de aula, com base em estudos teóricos na área de educação e em outras áreas, na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo evidentemente os alunos.

Cada escola tem uma identidade própria, constituída por uma trama de circunstâncias em que se cruzam diferentes fatores. Possui uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições e condições, historicamente construídos, a partir de contribuições individuais e coletivas. Realidades econômicas e sociais e características culturais estão presentes no interior de cada escola e lhe conferem uma identidade absolutamente peculiar.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e expõe valores coletivos, de forma clara, além de delimitar prioridades, definir os resultados desejados e incorporar a auto-avaliação ao seu trabalho, em função do conhecimento da comunidade em que atua e de sua responsabilidade para com ela.

Ao atuar com o intuito de que os alunos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas – e, desse modo, construir ou rever projetos de vida, de forma refletida e consciente –, é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais e culturais e suas individualidades. Nesse processo, serão compartilhados saberes de professores e alunos jovens e adultos, ou seja, de indivíduos com histórias próprias, propiciando a construção de conhecimentos diversificados. Levando em conta essas diferenças e semelhanças no projeto educativo, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejos de professores e de alunos.

A clareza de objetivos no trabalho da equipe escolar provoca o estudo e a reflexão sobre problemas reais, organiza o planejamento que dá sentido às ações cotidianas, reduz a improvisação, o arbítrio das imposições e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são incoerentes com os objetivos educacionais compartilhados. Daí a importância de jornadas de trabalho que incluam tempo específico para uma atuação coletiva da equipe escolar.

A perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaborar e desenvolver seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro como do ponto de vista pedagógico. Projetos educativos claramente definidos permitem investimentos de acordo com as diferentes necessidades de cada localidade e que busquem, cada vez mais, um equilíbrio entre as condições

de trabalho de cada escola. O processo de **elaboração e desenvolvimento do projeto educativo** de cada escola pressupõe alguns aspectos, entre os quais se destacam:

- Repensar o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade e seus valores: isso significa considerar características, anseios, necessidades e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão.
- Dar ao projeto educativo a dimensão do presente: o jovem e o adulto atravessam momentos muito especiais em suas existências, experimentando tempos específicos da vida humana. Daí a importância de a equipe escolar procurar conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando os alunos percebem a escola atenta a suas necessidades, problemas e preocupações, desenvolvem a autoconfiança e a confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar. Isso vale também para os adultos que trabalham na escola ou que estão, de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores etc.
- Caracterizar o projeto, com sua dimensão de projeto educativo futuro, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, das culturas e do trabalho. Para tanto, as pessoas envolvidas precisam estar atentas, a fim de não se deixar contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, e defensivas em relação a mudanças. Ao elaborar seu projeto, a escola propõe algo que ainda não existe, mas é uma possibilidade real, da qual se possa aproximar gradativamente. Isso supõe uma posição política da equipe escolar, uma visão do ideal de organização da convivência social e do posicionamento pedagógico, para que se definam as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares, transformando em realidade o que é possível e desejável.
- Repensar a sistemática de planejamento, definindo metas a serem atingidas, estabelecendo cronogramas exeqüíveis, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários,

utilizando os recursos disponíveis, de forma plena, funcional e sem desperdícios, definindo o acompanhamento e a avaliação sistemática – e não realizar o planejamento como tarefa burocrática, legalmente imposta, alienada, sem criatividade, desprovida de significado para os que dela participam. Muitas vezes, valoriza-se o documento (plano) em detrimento do planejamento (processo) e a atividade central passa a ser o preenchimento de formulários.

- Elaborar e desenvolver o projeto educativo com tempo suficiente para que possa ser submetido a análise, discussão e reelaboração contínuas, num clima institucional favorável, e com condições objetivas de realização. Deve-se ressaltar que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para a outra e que a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas.
- A contínua realização do projeto educativo possibilita conhecer ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo o próprio projeto a base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Para os professores, a feitura e a execução do projeto dão coerência às atividades desenvolvidas, e, principalmente, contribuem de forma efetiva para sua formação profissional, pois favorecem a reflexão e a atuação sobre a realidade com a qual trabalham.

A experiência acumulada dos profissionais da escola é a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo. Ao elaborar e desenvolver o projeto educativo, é fundamental que a equipe escolar conheça de fato seus alunos, reconheça suas necessidades, sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu dia-a-dia, o que fazem fora da escola. Para isso, é preciso fazer coleta e organizar os dados.

Se a equipe escolar tem em vista uma aprendizagem significativa, é necessário criar condições para que os alunos possam manifestar preocupações, problemas, interesses, conhecimentos prévios, motivações – e, assim, levá-los em conta no processo de articulação entre definição de objetivos e seleção de conteúdos.

É indispensável organizar a escola como um espaço vivo, em que a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os alunos se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola.

Na EJA, esse aspecto deve ser cuidadosamente discutido, já que os

alunos muitas vezes ocupam somente a sala de aula, sem poder usufruir de outros espaços da escola que também são importantes para sua formação, como biblioteca, sala de artes, laboratórios. Isso muitas vezes ocorre em função de essa modalidade de ensino não estar incluída na discussão do projeto educativo da escola. Esse fator, entre outros, pode dificultar a troca de experiências entre os professores e muitas vezes impossibilita o contato e o intercâmbio entre alunos que convivem no mesmo espaço.

Vários autores têm apontado transformações significativas no chamado “espaço do conhecimento”, levando aos seguintes questionamentos:

- é necessário repensar de forma mais dinâmica a questão do universo de conhecimentos a trabalhar;
- nesse universo de conhecimentos, as metodologias assumem maior importância, reduzindo-se ainda mais à dimensão “estoque” de conhecimentos a transmitir;
- deve-se aprofundar a transformação da cronologia do conhecimento: a visão de homem que primeiro estuda, depois trabalha e depois se aposenta torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;
- modificou-se profundamente a função do aluno, em particular do adulto, como sujeito da própria formação diante da diferenciação da riqueza dos espaços de conhecimento dos quais deverá participar;
- a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, como parte integrante das condições de vida e de trabalho, em particular para a maioria pobre da população.

Ainda com referência ao **processo de discussão de seu projeto educativo**, é importante que a equipe escolar reflita sobre pontos como:

- A escola atual continua a se organizar internamente segundo um modelo concebido na era industrial, dividindo o trabalho entre especialistas das diferentes disciplinas, sem a intercomunicação efetiva entre eles e sem a fixação clara de objetivos comuns a serem atingidos – este é um aspecto fundamental a ser revisto.
- O uso cada vez mais disseminado de calculadoras, computadores e outras tecnologias provocou uma drástica mudança em todos os campos da

atividade humana; a comunicação, oral e escrita, convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, possibilitando o compartilhamento instantâneo de informações entre pessoas de diferentes locais. Alguns observadores otimistas acreditam que o poder da tecnologia, nas primeiras décadas do século 21, deverá ser distribuído entre um número muito maior de pessoas, em vez de se concentrar nas mãos de uma elite, e essa democratização do saber tecnológico deverá surtir efeitos por toda a escala social das profissões. O acesso às chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) precisa ser garantido pela escola a todos os alunos, e, em particular, aos alunos da EJA.

- É preciso aprender sempre: esta é a palavra de ordem no mundo atual. Todos falam da necessidade de educação permanente; deve-se considerar que o trabalho doravante vai se realizar numa atmosfera semelhante à escolar (em que todos deverão aprender, o tempo todo), e que o trabalhador terá de ser polivalente (cuidando de sua capacidade de aprender muito mais do que de preservar especializações). Tal concepção pode possibilitar à EJA uma perspectiva mais interessante, que é a de educação permanente, e não a mera recuperação do tempo perdido.
- A escola é um espaço privilegiado de conhecimento, em que as pessoas podem ter acesso a dados e informações sobre a realidade. No entanto, os grandes desafios que se colocam para a escola, hoje, implicam a necessidade de enraizamento na comunidade e sua articulação com outras instituições, como por exemplo sindicatos, postos de saúde, organizações não-governamentais, empresas etc.

Para que essas discussões sejam efetivamente realizadas, é importante que a equipe escolar:

- valorize o processo de planejamento em si, considerando que somente reflexões consistentes e feitas de forma participativa podem subsidiar adequadamente a tomada de decisões;
- destine tempo adequado à elaboração e à realização do planejamento, bem como para sua avaliação (replanejamento);
- organize os trabalhos de planejamento de modo a garantir tempos e espaços para reflexões de todo o grupo de professores, de professores de uma mesma disciplina, de professores de uma mesma turma/etapa.

A identidade de um curso de EJA

A inclusão da EJA no projeto educativo da escola é de vital importância para o cumprimento das funções a ela atribuídas de **reparar**, **equalizar** e **qualificar**. Os objetivos educacionais são os mesmos do Ensino Fundamental e/ou Médio frequentado por alunos entre 7 e 17 anos. No entanto, há especificidades marcantes que precisam ser identificadas, particularmente quando a tarefa é construir uma proposta curricular.

Os alunos jovens e adultos possuem características específicas, pois suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança.

Determinar claramente a identidade de um curso de EJA pressupõe um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania,

trabalho e exercício da autonomia.

A identidade da EJA vem sendo construída e modificada ao longo dos últimos anos. Anteriormente a denominação “supletivo” embutia a conotação de compensar “o tempo perdido” ou “complementar o inacabado”, com a idéia de substituir de forma compensatória o ensino regular. O que hoje é concebido como educação de jovens e adultos corresponde a aprendizagem e qualificação permanentes – não suplementares, mas fundamentais e que favoreçam a emancipação.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, é necessário que a escola assuma a função **reparadora** de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto **equalizador**, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a **qualificadora**, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

A perspectiva do acolhimento

A permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: este é um diagnóstico amplamente aceito por órgãos governamentais, não-governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas da não-permanência sejam

múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

A falta de acolhimento pode ser originada, muitas vezes, pelo fato de a escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas, pois muitas vezes estão inseridos no mundo do trabalho e suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança. É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar.

Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura.

Desconhecer a diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno, e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais.

A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos pode levar ao chamado fracasso escolar, afetando os aspectos moral, afetivo e social que acompanharão essas pessoas por toda a vida.

Acolhimento não pode ser interpretado como sinônimo de “maternagem”, num sentido semelhante ao usado pelos professores da educação infantil. Mais que “pegar no colo”, na EJA o acolhimento requer compromisso político com a educação, manifestado em várias medidas concretas.

Contribuir para o processo de acolhimento dos alunos da EJA não é tarefa simples, pois envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes, responsabilidades e compromissos. O acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização, levando em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes da exclusão escolar.

Para regressar à escola, jovens e adultos têm de romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. Assim, essa disposição para a aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos. Nesse contexto, um aspecto importante refere-se à proposição de um

ensino comprometido com a aprendizagem, que considere a situação real dos alunos, dando sentido e plenitude humana à sua existência, respondendo a problemas de seu dia-a-dia e também para sua atuação mais ampla.

O desenvolvimento das potencialidades dos alunos jovens e adultos pressupõe que se tome como ponto de partida o respeito por suas necessidades específicas e seus saberes construídos ao longo da vida, e como meta o acesso a conhecimentos relevantes, o que é uma contraposição à idéia de que é preciso fazer uma seleção de conteúdos que preencha vazios daquilo que não estudaram quando crianças.

O acesso à escolaridade deve proporcionar aos alunos jovens e adultos, inseridos em uma sociedade letrada, a possibilidade de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto. Mas isso não basta. É preciso também contribuir para sua formação intelectual, estimulando seu pensamento, seu raciocínio, para que possam transferir aprendizagens de uma situação a outra, abstraindo propriedades, fazendo generalizações, usando conhecimentos em novos contextos.

O acolhimento aos jovens e adultos se traduz também nas oportunidades dadas a eles, tanto no sentido de se manifestarem das mais diferentes formas como no de produzirem e partilharem suas produções (de conhecimentos, expressões artísticas, performances esportivas e as criadas fora do espaço escolar). Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura, como seres capazes de propor, criar e participar.

Além disso, todo o processo de ensino e aprendizagem precisa estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico para a superação da ordem sociocultural e socioeconômica deficiente. O acesso à educação deve permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade.

Acolher pressupõe conhecer

A escola que atende à educação de jovens e adultos precisa conhecer e levar em conta as singularidades dos alunos dessa modalidade da educação básica do Ensino Fundamental, a fim de não se configurar como mera adaptação de uma escola de crianças, nem um suprimento de algo que os alunos não tiveram anteriormente.

Cada escola necessita conhecer quem são seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo que contemple questões importantes a serem trabalhadas. Diferenças de idade, características socioculturais, inserção ou não

no mundo do trabalho, local de moradia, relações com a produção cultural variam significativamente e exigem projetos educativos diferenciados.

Hoje, a clientela da educação de jovens e adultos inclui de fato “jovens” e “adultos”. Os jovens fazem parte de uma população incorporada à educação de adultos recentemente. Sucessivas reprovações ou evasões os incluem no rol considerado dos “fora da relação idade/série”.

É muito provável que sejam bastante diferentes as motivações que levam jovens e adultos a voltar à escola, a postura diante dos conhecimentos e o próprio ritmo de trabalho em sala de aula. Desse modo, sua convivência é identificada muitas vezes como um problema por professores; a diversidade de interesses, costumes, valores e atitudes é vista como um elemento que dificulta as relações pessoais e o próprio desenvolvimento das atividades em aula.

Outros, porém, vêem nesse fato uma possibilidade de rica troca de experiências entre gerações e destacam a diversidade de pontos de vista, de formas de comportamento como elementos importantes para a discussão de temas ligados à pluralidade cultural, à ética, à cidadania, à sexualidade.

Quem são os adultos

Até o final dos anos 70, a psicologia evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento cognitivo terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos se estabilizavam e os velhos se deterioravam.

Em estudos posteriores, psicólogos interessados no processo evolutivo da idade adulta e da velhice apontaram que essas fases são etapas substantivas do desenvolvimento psicológico, um processo que dura a vida toda.

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Além do desenvolvimento cognitivo, uma característica marcante dos alunos adultos refere-se ao autoconceito quanto às suas possibilidades e limites. Muitas vezes manifestam insegurança, medo de se expor ao ridículo, dizem que se consideram incapazes de aprender. Expressam ainda certa resistência a mudanças, talvez porque não é cômodo negar concepções arraigadas, construídas ao longo da vida. Parecem ter uma relação bastante “imediatista” com o conhecimento, querendo saber onde e como irão utilizá-lo,

desconsiderando aquele para o qual não percebem uso imediato.

O aluno adulto tem como característica responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. O predomínio da racionalidade é outro aspecto relevante dentro das distinções possíveis dos adultos; ao contrário de crianças e adolescentes, o adulto tende a ver objetivamente o mundo e os acontecimentos da vida, de modo que pode tomar decisões movido mais pela razão.

Os alunos, ao retomarem ou iniciarem seu percurso escolar, trazem para dentro da sala de aula suas representações sobre a escola, o papel do professor e o do aluno. Normalmente, tais representações foram construídas em sua passagem anterior pela escola ou pelo contato com a escola de seus filhos ou de parentes próximos. A escola que esperam é um local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber. E as relações com o conhecimento se dão de forma predeterminada, ou seja, já está definido o que será dado em relação aos conteúdos; os alunos têm, na maioria dos casos, aulas expositivas, em que cópias de textos e exercícios repetitivos para memorização são a tônica do trabalho escolar.

Para lidar com as eventuais resistências dos alunos a uma nova proposta, os professores precisam estar preparados para discutir um novo contrato didático, deixando claro o que podem e devem esperar dos alunos e o que os alunos podem e devem esperar deles. Mas isso implica que esses professores tenham direito de aprender como ensinar – que tenham acesso a programas de formação continuada, e possam ampliar seu repertório de conhecimentos, para aprimorar sua prática e conseguir proporcionar aos alunos um ensino de qualidade.

Quem são os jovens

Assim como os adultos apresentam algumas características específicas que os diferenciam, os jovens também possuem especificidades que vão além da idade cronológica e mudanças biológicas pelas quais passam. Eles têm interesses, motivações, experiências e expectativas importantes a serem consideradas pelo professor para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que a constituem, define a duração, as características e os significados das fases da vida (infância, juventude, maturidade e velhice). Por exemplo, as culturas indígenas brasileiras possuem ritos que demarcam com clareza a passagem da condição de criança para a de adulto. Geralmente, ao atingir a

maturidade sexual e, portanto, a capacidade de reprodução, o adolescente deve executar algumas tarefas específicas, para comprovar sua capacidade de se comportar como adulto. Ultrapassadas as provas, o indivíduo passa a ser considerado adulto, com direitos e responsabilidades claramente estabelecidos. A passagem da infância à maturidade é feita de forma clara, institucionalizada e ritualizada.

Em nossa sociedade, a entrada na juventude passa pela adolescência, mas sem definição clara de uma “idade de chegada”. Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos apontam que a entrada definitiva no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Mas mesmo essas condições são relativas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, no mais das vezes é o trabalho que permite ao jovem ter acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil. Assim, também, a saída da escola não define a passagem para a fase adulta, pois este é um país em que não se tem garantido o acesso e a permanência na escola. A juventude, apesar de todas as transformações físicas que a acompanham, é um fenômeno social sem definições rígidas do seu começo e do seu final. Tais definições dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem.

A intensidade dos desafios e das descobertas vivenciados pelos jovens leva a uma extrema valorização do convívio entre eles, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central em sua vivência: os grupos de amigos, os grupos de pares constituem um importantíssimo espaço em que vão buscar respostas para suas questões.

As peculiaridades desse momento da vida, no entanto, têm sido ignoradas e até mesmo combatidas pela escola, o que traz sérias conseqüências. Privilegiando quase sempre uma concepção do que o jovem precisará na vida adulta, a escola às vezes pouco se pergunta o que ele necessita agora, e que dimensões humanas, potencialidades e valores devem ser privilegiados nessa fase da vida. Assim, a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja.

Os alunos jovens possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão que devem ser consideradas na escola: a partir de manifestações culturais (musical, teatral etc.) expressam suas opiniões de modo crítico, na maior parte das vezes, falando de suas

dificuldades, de seus valores, suas perspectivas de futuro, do desemprego, da miséria, da corrupção, da poluição.

Reconhecer como legítimas (o que não significa inquestionáveis) as experiências que os alunos jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos de pares e também na escola – torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos, o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles.

A EJA e o mundo do trabalho

O conhecimento escolar é um valor, e dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade.

Os jovens e adultos procuram programas de elevação de escolaridade, em sua maioria, buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade alcançado. Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida

aos demais processos seletivos.

Em outras palavras, o grau de escolaridade funciona como pré-requisito, como um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de escolha. A possibilidade de pleitear determinados cargos públicos ou mesmo uma vaga no mercado de trabalho supõe, em geral, a posse de certificado formal. Há, entretanto, outras razões além da certificação de escolaridade que motivam os trabalhadores a ingressar em programas de elevação de escolaridade. Diretamente ligada à certificação está a vontade de dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social, seja pela possibilidade de aprovação em concurso público ou teste para preenchimento de vagas de melhores empregos, seja pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior. O que está em questão aqui, além da empregabilidade e da certificação, é o desejo de saber, cuja qualidade crítica pode ser maior ou menor em razão das experiências da pessoa e do tipo de programa em que ela vier a se inserir.

Outra forte razão para a procura de programas de ampliação de escolaridade é a busca do reconhecimento social e da afirmação da auto-estima. O conhecimento escolar, independentemente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade. São freqüentes, por exemplo, depoimentos de alunos que, fazendo

curso correspondente ao Ensino Fundamental (da 5^a à 8^a série) ou ao Ensino Médio, justificam sua vontade de estudar pela necessidade de acompanhar os estudos dos filhos sem passar vergonha. Em outros casos, principalmente em situações de menor escolaridade e de pessoas mais velhas, trata-se do desejo de poder transitar pelos espaços públicos e de realizar tarefas que supunham domínio de leitura e escrita ou de conhecimentos específicos sem precisar pedir apoio a outra pessoa, isto é, sem precisar explicitar uma incapacidade, constantemente estigmatizada (negativamente reforçada) pelos padrões sociais.

Ao ingressarem nos cursos de EJA os alunos ampliam as possibilidades de socialização, isto é, convivem em um ambiente social que oferece a possibilidade de convivência saudável com outras pessoas de mesma condição e a realização de atividades proveitosas e gratificantes. Ainda que o processo de socialização não se dê apenas na escola (participação em igrejas, associações culturais ou esportivas, sindicatos etc. cumprem função semelhante), esse motivo é fundamental para o sucesso do processo pedagógico e a permanência do aluno na escola. Vale dizer que a ausência e a pouca socialização presentes nos cursos de EJA podem ser os fatores de insucesso e abandono.

Além dessas motivações pessoais, no mundo globalizado, a educação regular, de massa, generalizada passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais. Tornou-se lugar-comum falar que o trabalhador moderno deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão.

Ser escolarizado é condição básica para participar da sociedade com relativa independência e autonomia – o que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) os benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso aos variados bens culturais. Do ponto de vista do sistema, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que possa consumir produtos etc. Ou seja, não é interessante a simples exclusão do sujeito.

Por um lado, a ampliação da oferta educacional realimenta a competição entre os trabalhadores, invertendo a responsabilidade social pelo desenvolvimento econômico e pela oferta de emprego e tornando “natural” a idéia de que “no mundo moderno, só os mais competitivos têm possibilidade de ser alguém na vida” e que, portanto, os trabalhadores que não conseguem um bom emprego são pouco competentes ou não investiram o suficiente em sua formação. Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, a escolarização impõe-se como condição de possibilidade de participação no mercado de trabalho e, em tendo emprego, de participação – ainda que mínima – no mercado de consumo. Se a escolarização não garante emprego a ninguém,

nenhuma ou pouca escolarização é, cada vez mais, um fator de impedimento ao trabalho.

O que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida. O trabalhador adulto, não sendo uma criança, não volta para a escola para “retomar uma trajetória escolar interrompida”, mas para reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos nessa sua etapa da vida, em condições diferentes das existentes no momento em que ele interrompeu seus estudos.

Todas essas discussões precisam ainda levar em conta que, na realidade brasileira, o resgate da cidadania da imensa maioria da população ainda não ocorreu, ao mesmo tempo que um cenário em construção do mundo do trabalho exige a incorporação de transformações, tornando o desafio muito maior.

Nesse universo, para construir as transformações hoje necessárias, não basta apenas pensar em projetos educacionais a serem desenvolvidos solitariamente pelas escolas, mas é preciso inserir a dinâmica do trabalho e do conhecimento em contextos mais amplos. O fato de o conhecimento ter passado a ser um recurso essencial, que caracteriza a sociedade pós-industrial, muda fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas e demandando também novas políticas educacionais.

Longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, é preciso penetrar nas novas dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando, hoje, apenas as polarizações e desigualdades são reforçadas.

A EJA e a sociedade do conhecimento

Tudo muda hoje: as ciências, seus métodos e suas invenções, a forma de transformar as coisas, as técnicas, portanto o trabalho, sua organização e as relações sociais que ele supõe ou destrói; a família e as escolas, os escritórios e as usinas, os campos e as cidades, as nações e a política, as habitações e as viagens, as fronteiras, a riqueza e a miséria, a maneira de fazer os bebês e de os educar, a de fazer a guerra e a de se exterminar, a violência, o direito, a morte, os espetáculos [...]. Onde habitaremos nós? Com que viveremos? Como ganharemos nossa vida? Para onde emigrar? Que saber, que aprender, que ensinar, que fazer? Como então se comportar? Em suma, como se localizar no mundo global que emerge e parece substituir o velho? (Serres, 1994, p. 11)

Ao analisar o papel das escolas nas sociedades de um novo milênio em

meio a transformações tão radicais, especialistas de diferentes áreas discutem o que se convencionou chamar de “sociedade do conhecimento”. Uma das afirmações mais contundentes é a de que nessa sociedade o recurso realmente controlador, o fator de produção absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra: é o conhecimento (ver Drucker, 1993).

Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas políticas. É, pois, indispensável que a escola o considere e o debata, especialmente em relação aos professores e alunos da EJA. Se a educação torna-se central em todos os níveis, se a idéia de aprendizagem toma conta de todas as áreas e se a necessidade de aprender mantém-se presente por toda a vida (educação permanente), as concepções de conhecimento, de aprendizagem, de autonomia intelectual precisam ser discutidas pelos professores.

A escola deve ser mobilizadora e organizadora de um processo em que a comunidade se envolva, integrando diversos espaços educacionais da sociedade.

Um dos aspectos desse debate é o enraizamento da escola na comunidade e na sociedade. Um projeto educativo de escola não pode ser pensado intramuros, pois o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores devem levar em conta as características, os anseios, as necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere.

A escola deve ser mobilizadora e organizadora de um processo em que a comunidade se envolva, em que diversos espaços educacionais da sociedade possam ser integrados, possibilitando a criação de um ambiente cultural que leve à participação e ao reforço das atitudes criativas dos alunos-cidadãos.

As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino. Assim, a escola deve, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações. Essa é a nova perspectiva que se coloca para a escola: ela tem de ser um sistema aberto, acessível a todas as pessoas e, em especial, àquelas que, por qualquer razão, não tiveram acesso a uma educação compatível, caso específico dos alunos da EJA.

Ela precisa despertar e conscientizar alunos de todos os níveis e de todas as idades, motivando-os a aprender e mostrando a necessidade de aprendizado permanente. Nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação são poderosos instrumentos aos quais os alunos da educação de jovens e adultos precisam ter acesso, percebendo que a comunicação oral e a escrita convivem cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, e que, por meio delas, se pode compartilhar informações para a ampliação do universo cultural e a inserção social.

Concepções norteadoras de uma proposta curricular

Delineado o cenário mais amplo em que se insere a EJA, impõe-se a necessidade de abordar as questões que colocam em foco o processo de ensino e aprendizagem, nessa modalidade de ensino.

Ao buscar identificar concepções que fundamentam uma proposta curricular para a EJA, a contribuição do educador brasileiro Paulo Freire ganha destaque. Mas é necessário interpretar as idéias desse educador, extraindo delas as marcantes concepções do âmbito político-ideológico, inseridas na ação educativa e agregando contribuições de novos estudos – como por exemplo as das chamadas teorias socioconstrutivistas, que orientam hoje grande parte das práticas pedagógicas.

Lições de Paulo Freire

As propostas de Paulo Freire se focalizam nas relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos “saberes construídos pelos seus fazeres”.

Ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, Freire coloca o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno.

Com tais pressupostos, é feita a crítica aos procedimentos pedagógicos que deixam o professor na posição de transmissor do conhecimento – “o que sabe tudo e deposita o conhecimento no aluno, que nada sabe e que somente escuta” –, nomeada por Freire como “educação bancária”.

Em contraposição, propõe-se uma mudança da relação entre professor e aluno: em vez de adotar uma relação vertical, em que impõe sua visão de mundo, o professor assume uma posição horizontal, de igualdade, favorecendo o diálogo entre sua visão de mundo e a do aluno, problematizando a realidade e se problematizando. Nessa troca, com esse diálogo é que se efetiva o conhecimento.

Na proposta freiriana, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte dos alunos, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; professores e alunos são produtores de cultura; todos aprendem

e todos ensinam, são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem.

Constantemente, o homem é levado a refletir sobre sua ação e buscar respostas aos desafios propostos e, nesse processo, constrói conhecimento. Sendo assim, o conhecimento nasce da ação e é agindo que ele se confronta com a necessidade de aprender. Como é próprio dos seres humanos agir no mundo, todas as pessoas têm conhecimentos e produzem conhecimentos.

Os alunos da EJA, quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são “saberes nascidos dos seus fazeres”. Esses saberes devem ser respeitados pela escola, como ponto de partida para a aquisição de outros. Por exemplo: todos resolvem problemas em seu dia-a-dia, fazendo cálculos matemáticos à sua maneira. Mesmo que sejam bem diferentes das envolvidas no cálculo convencional, essas estratégias pessoais também são matematicamente válidas. O desafio do professor consiste exatamente em considerar as estratégias pessoais, explicitá-las e compará-las com outros algoritmos construídos pelas civilizações, como as técnicas operatórias que se baseiam no sistema de numeração decimal. O aluno irá compreender que os conhecimentos que vai construir na escola têm relação com os já construídos em sua vida cotidiana e como é útil e interessante relacioná-los e ampliá-los.

Um aspecto de grande destaque na obra de Paulo Freire é a afirmação da educação com caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade, no sentido oposto ao de uma educação para a submissão. Ele chama a atenção para o fato de que a educação sistemática, numa sociedade repressiva, age como instrumento de controle social e de preservação dessa sociedade.

Nesse sentido, a opção educacional, assim como toda ação educacional, nunca é neutra, sempre está a favor de uma posição política, que repercute na relação professor/aluno/conhecimento e, como consequência, no tipo de ser que se quer formar.

Paulo Freire ressalta que “a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele”; assim, a educação será conservadora ou transformadora da realidade. Para Freire, quando o professor não tem clareza sobre a quem está servindo ou opta pela neutralidade, está mesmo que inconscientemente optando por um dos lados, neste caso, pela conservação. Ao optar por uma educação transformadora, ela deve ser essencialmente problematizadora, pressupondo criatividade e

“A educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele.”

reflexão sobre a realidade, de modo a assumir o compromisso com sua mudança.

Numa visão dialética, “a educação para a libertação se constitui como ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer”. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário o aluno parar de apenas escutar e obedecer e rejeitar a “hospedagem do opressor dentro de si”, que faz com que se considere ignorante e incapaz.

Lições das teorias socioconstrutivistas

Por muito tempo, a Pedagogia focalizou o que deveria ser ensinado, ou seja, valorizou o conhecimento; a preocupação era o ensino de conteúdos organizados pela lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado. Em outros momentos, centrou-se no professor, na sua metodologia e no como ensinar. Nessa perspectiva, valorizava-se a técnica de ensino, os manuais de aplicação. O processo de como o aluno aprende, ou seja, as questões de aprendizagem, ficou relegado a segundo plano por muito tempo.

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, as pesquisas que buscam apontar como o aluno conhece e as teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, sem aprendizagem, não há ensino.

De acordo com as concepções socioconstrutivistas, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de tudo, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. A aprendizagem, na concepção construtivista, caracteriza-se como atividade mental construtiva, que parte de conhecimentos prévios dos alunos.

Os alunos jovens e adultos, devido ao seu percurso de vida, experiências pessoais, interpessoais e, muitas vezes, profissionais, apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório distinto. É a partir desses conhecimentos que se dá o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados.

A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e/ou mentalmente. A interação permite interpretar a realidade, construir significados e também construir novas possibilidades de ação e de

conhecimento. Nesse processo de interação do sujeito com o objeto a ser conhecido, o primeiro constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e que se orientam por uma lógica interna que faz sentido para ele. Essas idéias, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressões de uma construção inteligente por parte do sujeito. No entanto, muitas vezes são incoerentes aos olhos de outros sujeitos que as interpretam como erros.

Na descrição a seguir, feita por um professor da educação de jovens e adultos, pode-se observar uma reflexão sobre os possíveis “erros” construídos no processo de elaboração do conhecimento.

Os conhecimentos que temos do globo terrestre foram, em grande parte, aprendidos na escola. Assim, não é de se estranhar que muitos dos alunos jovens e adultos, porque não foram à escola ou nela ficaram pouco tempo, tenham idéias pouco precisas sobre o nosso planeta. Atividades com desenhos (onde tenham de desenhar o nosso planeta, tal como imaginam) mostraram que a maioria dos alunos acredita que a Terra é redonda, com partes cobertas por rios e lagos, montanhas e florestas. Os desenhos mostraram também que muitos imaginam que o Sol, a Lua e as estrelas fazem parte da Terra. Para outros vivemos dentro do planeta, caso contrário, cairíamos.¹

A tradição escolar, que não fazia distinção entre erros integrantes do processo de aprendizagem – erros construtivos – e simples enganos ou desconhecimentos, trabalhava com a idéia de que a ausência de erros era a manifestação da aprendizagem. Atualmente, o erro construtivo é interpretado como algo inerente ao processo de aprendizagem e um dos fatores que possibilita o ajuste da ação pedagógica.

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização, utilizadas pelos alunos para internalizar e interpretar os novos conteúdos. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe, dos conhecimentos que já construiu anteriormente, das informações e do ensino que recebe.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir

¹ *Almanaque da Sabedoria*, n.º 1. Centro de Estudos Vereda, 2001.

significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Para que a aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. Na educação de jovens e adultos, isso nem sempre é aceitável para os alunos, pois muitas vezes não acreditam que seus conhecimentos sejam válidos. A disponibilidade para a aprendizagem exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos. Entretanto, os alunos, muitas vezes, não acreditam que dessa forma possam adquirir conhecimentos, pois consideram que a aprendizagem passa necessariamente pela transmissão de informações prontas e acabadas.

A expectativa que o professor tem a respeito da aprendizagem de seus alunos faz parte do contrato didático. Assim, se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, precisa, então, propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade; valorizar o processo, e não apenas a rapidez na realização; esperar estratégias criativas e originais, e não a mesma resposta de todos.

Entre fatores que interferem diretamente na disponibilidade para a aprendizagem se destacam:

- o conhecimento do objetivo da atividade, pelo aluno;
- a proposição de atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado;
- o tempo adequado para a realização de atividades.

No entanto, mesmo garantindo-se essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realizar a tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar o bloqueio para aprender.

Quando o sujeito está aprendendo, o que está em jogo não é somente a dimensão cognitiva. Sua auto-imagem é influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e que, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Se o professor não

acredita na capacidade para aprender de seus alunos, eles provavelmente corresponderão a essa expectativa.

Aprender é uma tarefa árdua, em que se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta também das questões de ordem afetiva. Isso se contrapõe à idéia de que esse aluno não pode aprender por questões de ordem emocional, utilizando tal argumento para justificar o fracasso escolar. O trabalho educacional

inclui as intervenções para que os alunos aprendam, estabeleçam vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido sejam, de fato, instrumentos de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem. Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e com a escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e o professor co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

Vygotsky estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem e a relação com o ambiente sociocultural, que não se desenvolve plenamente sem a ação e interferência do outro. Ressalta a importância de considerar o que denomina “zona de desenvolvimento proximal”, situada entre aquilo que o indivíduo já sabe e consegue realizar sozinho e o que pode ser desenvolvido com a ajuda e intervenção de outros.

Assim, uma boa situação de aprendizagem é aquela em que as pessoas podem interagir coletivamente, permitindo a circulação de informações, em que os alunos tenham de colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o objeto de conhecimento, tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do que será aprendido, que se coloquem desafios ao mesmo tempo “difíceis e possíveis” e que o objeto a ser aprendido mantenha suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em um objeto escolar vazio de significado.

A organização de atividades de ensino e aprendizagem, a cooperação entre

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido sejam, de fato, instrumentos de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem.

professores e alunos, e destes entre si, os questionamentos e as controvérsias conceituais influenciam o processo de construção de significado e o sentido que os alunos atribuem aos conteúdos escolares. O diálogo, neste contexto, não pode ser reduzido a simples trocas de idéias nem tampouco a transferências de conhecimentos, mas deve remeter à reflexão e à ação que possibilitam a construção de novos conhecimentos.

A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas tanto pelo professor quanto por colegas, meios de comunicação, familiares, amigos, atividades de trabalho e lazer etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências, para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagem significativa. As aprendizagens realizadas na escola são significativas na medida em que conseguem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem dos alunos.

As reflexões sobre a atuação em sala de aula, os debates e as teorias ajudam a conhecer os fatores que interferem na aprendizagem. Ao serem considerados, provocam mudanças significativas no diálogo entre o ensino e a aprendizagem e repercutem de maneira positiva no ambiente escolar, na comunidade e na família, pois os envolvidos passam a atribuir sentido ao que fazem e ao que aprendem.

Concepção de conhecimento

Nas últimas décadas, em diferentes campos do conhecimento, crescem as investigações sobre os saberes gerados por diferentes grupos culturais referentes à linguagem, aos procedimentos matemáticos (a etnomatemática é um exemplo), às crenças religiosas, aos rituais, às técnicas de produção, à dança, à música etc. No entanto, esses conhecimentos ainda não são tratados como tal e sua presença nos currículos escolares é ainda bastante pequena. Esses conhecimentos também não fazem parte dos livros e textos, em que apenas os chamados saberes “científicos” são veiculados. Mas eles fazem, de fato, parte do mundo dos alunos, particularmente do aluno da EJA. Desse modo, é necessário romper a preconceituosa barreira que separa “saberes populares” de “saberes científicos”, pondo em discussão a própria concepção de conhecimento.

Outro mito relacionado à concepção de conhecimento refere-se à idéia de que ele é concebido como algo que pode ser transmitido, ou passado, de uma pessoa (mais sábia) para outra. Ou seja, o conhecimento é visto como um bem

passível de ser acumulado, comparável a uma substância que enche uma espécie de reservatório existente na mente de cada ser humano, doado por alguém ou adquirido. Ainda é pouco considerada a discussão do conhecimento como algo construído individualmente, e também socialmente.

Além do mito da acumulação, há ainda o mito da linearidade. Fala-se que o conhecimento é construído como se fosse uma parede, em que os tijolos são assentados uns sobre os outros e em que o alicerce é fundamental (o aluno precisa ter “base”).

Essa concepção de conhecimento pode ser representada também por uma cadeia de elos, encadeados uns após os outros, de forma hierarquizada, em que cada um constitui um pré-requisito para o seguinte, mais complexo do que ele. Assim, se um elo estiver fraco ele precisa ser reconstituído para que a cadeia tenha prosseguimento.

Embora no modelo da cadeia os conhecimentos se relacionem dois a dois, na prática da sala de aula o aluno é freqüentemente apresentado à “matéria nova” (“hoje vamos começar uma matéria nova”), como se ela não tivesse relação alguma com conhecimentos anteriormente estudados ou trazidos pelos alunos de sua vivência. Dessa forma, dificilmente constrói competências de estabelecer conexões, fazer relações, comparar situações etc.

A concepção cartesiana e linear do conhecimento descrita vem sendo questionada e em contraposição defende-se a idéia de que “conhecer” assemelha-se a “enredar”.

Agora nós nos estamos movendo em direção à metáfora do conhecimento como uma rede mais do que como uma construção, um tecido onde todos os elementos encontram-se conectados (Capra, 1993).

Ao propor a idéia do conhecimento como um tecido (trama) ou de uma rede, em lugar da linha, o que se pretende evidenciar é que apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Em outras palavras, os significados constituem feixes de relações. Essas relações articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e estão em permanente estado de atualização.

Desse modo, ao propiciar a cada aluno a possibilidade de desenvolver capacidades, como a de estabelecer conexões entre diferentes contextos de significação, de transferir relações de um feixe a outro, de desenvolver novos significados, a escola está promovendo de fato uma aprendizagem significativa.

Aliada a essa nova visão de conhecimento, nos últimos anos as discussões no campo da pedagogia evidenciam que a organização do currículo escolar tradicional, composto por disciplinas que se justapõem, sem sofrerem nenhum tipo de penetração mútua, é responsável por uma formação fragmentada, baseada na dissociação e no esfacelamento do saber.

A abordagem interdisciplinar, em contrapartida, junto a uma postura crítica e a um questionamento constante do saber, traria possibilidades de enriquecimento por novos enfoques, ou pela combinação de perspectivas diferentes, incentivando a busca de caminhos alternativos que não apenas aqueles dos saberes já adquiridos, instituídos e institucionalizados. Ela deveria, enfim, constituir um motor de transformação pedagógica.

De acordo com Fazenda (1979), alguns pontos se destacam em relação às vantagens do enfoque interdisciplinar:

- Somente um enfoque interdisciplinar possibilitará uma certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências. A possibilidade de se situar no mundo de hoje, de compreender e criticar as inúmeras informações recebidas no dia-a-dia, só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas.
- O aporte de várias disciplinas faz-se necessário ao desempenho profissional, além de possibilitar adaptações a uma inevitável mobilidade de emprego, criando até possibilidades de carreiras em novos domínios.
- O exercício de uma educação permanente, prolongamento da formação geral e profissional ao longo da vida, terá melhores condições desde que o processo educativo tenha se iniciado numa prática interdisciplinar.
- A interdisciplinaridade, visando a recuperação da unidade humana por meio da passagem da subjetividade para a intersubjetividade, recupera a idéia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo). Por intersubjetividade compreende-se a ultrapassagem de um estágio subjetivo, em que as limitações são camufladas, a um estágio compreensivo, em que se passa a aceitar e incorporar as experiências dos outros, a ver na experiência do outro a complementação de sua própria.
- Estudiosos do assunto ressaltam que não se trata de negar certas

“recorrências” nas disciplinas científicas, mas de mostrar que não é mais possível conceber a ciência como um monumento que se construiria, estágio por estágio, cumulativa e continuamente, sobre fundamentos definitivamente sólidos e garantidos.

- Enfim, a interdisciplinaridade torna-se possível na medida em que se respeitem a verdade e a relatividade de cada disciplina, visando à concepção de um conhecimento mais adequado às transformações paradigmáticas em curso. Diante de um novo papel das disciplinas, configura-se também um novo papel do professor/especialista: o do consultor que auxiliará no mapeamento, com vista às tomadas de decisões a respeito dos caminhos a seguir sobre a teia. Isso, naturalmente, requer também desse especialista visão de totalidade.

Concepção de avaliação

O termo “avaliação” tem sido adjetivado de múltiplas formas, evidenciando uma ampla gama de significados a ele atribuídos: avaliação somativa, formativa, diagnóstica, prognóstica, processual, de produto etc.

Essa multiplicidade de significados, por um lado, tem um aspecto positivo na medida em que revela, por exemplo, que a avaliação não se refere apenas ao desempenho do aluno num dado momento, mas envolve também o trabalho do professor, da escola e do sistema de ensino, não deve ter caráter punitivo etc.; por outro lado, essa diversidade de significados pode levar à idéia de que “a todo momento, tudo se avalia”, generalidade essa que pode descaracterizar e esvaziar o processo de avaliação.

Para muitos autores, o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, de acordo com propostas curriculares e planos de ensino. Esse posicionamento porém não é único. Outros autores consideram que é vantajoso que o professor avaliador, pelo menos num primeiro momento, ignore as metas do programa para analisar os resultados da avaliação tais como eles se apresentam, sem vieses.

Ao se analisar a questão da avaliação, é necessário reconhecer que as práticas rotineiras para ela muitas vezes são utilizadas como atos de uso e abuso de poder e, de modo geral, contribuem para que o fracasso escolar seja encarado como fracasso pessoal do aluno.

Assim, é imprescindível discutir idéias sobre a construção de uma

avaliação democrática, que respeite o direito dos alunos de serem informados sobre seus processos de aprendizagem e os critérios utilizados para avaliá-los e de serem orientados e ajudados em suas dificuldades. Sem informação não é possível promover participação, reflexão, compreensão de erros e êxitos e também não é possível garantir que os alunos assumam responsabilidades perante a própria aprendizagem e sintam-se estimulados a progredir. É preciso implementar práticas em que os alunos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações e acordos estabelecidos com o professor nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

Quanto a isso, duas questões merecem destaque:

- Qual o papel da avaliação num processo de implementação curricular que toma como ponto de partida o desenvolvimento de capacidades e competências fundamentais para o exercício da cidadania e colocam em relevância o contexto social em que se produz a aprendizagem dos alunos?
- Como incorporar às concepções gerais de avaliação o reconhecimento de um perfil distinto e singular que é o da clientela da EJA, caracterizado pela heterogeneidade de experiências, demandas, necessidades e motivações, pelo domínio de um amplo e diversificado rol de conhecimentos, construídos a partir de experiência do cotidiano e por disponibilidades peculiares para novas aprendizagens?

A avaliação como elemento integrante de uma proposta curricular e a tomada de decisões direcionadas para o aprimoramento das aprendizagens dos alunos são questões-chave para quem ensina na EJA. Se por um lado sabe-se que mudanças na definição de objetivos, na maneira de conceber a aprendizagem, na interpretação e na abordagem dos conteúdos implicam repensar as finalidades da avaliação, por outro lado também se sabe que é por meio dela que se revelam as incoerências pedagógicas. A avaliação praticada põe a descoberto o chamado currículo oculto dos professores e é por seu intermédio que se reconhecem facilmente os objetivos implícitos, que seguramente foram promovidos de forma significativa, e que os alunos perceberam como mais importantes.

Portanto, a prática pedagógica efetivamente exercida e a avaliação praticada são atividades inseparáveis que se condicionam mutuamente.

Infelizmente também é sabido que, de modo geral, a avaliação é o aspecto do trabalho docente que menos tem motivado o professor e que talvez mais o aborreça, enquanto que para os alunos é a atividade mais temida e menos gratificante. Se for legítimo o desejo de aprimorar a prática pedagógica, no sentido de que ela contribua significativamente para a aprendizagem dos alunos, é necessário rever a avaliação. Aos poucos, a idéia de avaliar como prática para medir resultados vem sendo abandonada, em prol de outra idéia que a considera como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem. Isso se deve à forte influência da perspectiva socioconstrutivista, que preconiza a aprendizagem como uma construção do sujeito, para a qual concorrem, em igual nível de importância, os conhecimentos prévios sobre o que se está aprendendo, a compreensão da proposta apresentada e as estratégias mobilizadas para resolvê-la.

No interior dessas novas idéias surgem novas concepções, como a de avaliação enquanto processo, ou “avaliação formativa” (termo introduzido em 1967, por M. Scriven), para referir-se aos procedimentos utilizados pelos professores com a finalidade de adequar seu trabalho aos progressos e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Embora ainda não seja amplamente praticada, a **avaliação formativa** está muito difundida e, no plano das representações, há um certo consenso em relação a sua relevância e à compreensão de seus aspectos mais importantes, a saber:

- Considerar a aprendizagem um amplo processo, em que o aluno reestrutura seu conhecimento por meio das atividades que lhe são propostas.
- Buscar estratégias e seqüências didáticas adequadas às condições de aprendizagem dos alunos.
- Ampliar os conhecimentos do professor sobre os aspectos cognitivos do aluno; compreender como ele aprende, identificar suas representações mentais e as estratégias que utiliza para resolver uma situação de aprendizagem.
- Interpretar os erros não como deficiências pessoais, mas como manifestação de um processo de construção. A construção do conhecimento supõe a superação dos erros, por um processo sucessivo de revisões críticas. Considerar os erros como objetos de estudo, uma vez que eles revelam as representações e estratégias dos alunos.
- Diagnosticar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las.
- Evidenciar aspectos de êxito nas aprendizagens.

Influenciados por essas idéias os professores têm tentado, ainda que em tímidas

experiências, modificar suas práticas de avaliação. Assim, procuram identificar os conhecimentos iniciais dos alunos, sem recorrer a provas e testes; buscam com mais frequência adaptar as programações em função de resultados de diagnósticos iniciais; detectam erros e dificuldades, reforçam êxitos nas aprendizagens. Enfim, procuram observar não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem.

Porém, essas experiências também têm representado dificuldades de ordens diversas e bastante complexas para os professores, como por exemplo: identificar as causas que provocam erros na aprendizagem; decidir sobre a intervenção adequada para superar determinadas dificuldades dos alunos; realizar a avaliação formativa em classes numerosas ou quando o professor atua em várias turmas; dispor de tempo e instrumentos apropriados para recolher informações etc.

Para avançar no sentido de encontrar respostas para essas questões, é preciso inicialmente considerar que a avaliação não pode ser um processo de responsabilidade única do professor, uma vez que ela pressupõe uma grande quantidade de decisões a serem tomadas, em distintas singularidades de cada situação didática que se avalia, e também supor os contextos heterogêneos em que ocorrem as aprendizagens. É preciso, portanto, incorporar outros aspectos que permitam ao professor compartilhar a avaliação e poder praticá-la com a função de regular o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica buscar informações para compreender como cada aluno atua diante das tarefas propostas e possibilitar os meios de formação que respondam adequadamente às características particulares desses alunos.

Pensar a **avaliação como função reguladora da aprendizagem** significa levar em conta que:

- A aprendizagem se concebe como uma construção pessoal do sujeito que aprende, influenciada tanto pelas características pessoais – esquemas de pensamento, idéias prévias, motivação, experiências anteriores etc. – como pelo contexto social em que ela se desenvolve.
- O êxito na aprendizagem também é garantido pelas mediações que se produzem entre o aluno e o professor e entre um aluno e os demais. Em função de distintos esquemas de conhecimento e contextos culturais, os alunos nem sempre percebem, da mesma maneira, as demandas do professor. Por isso, é necessário promover processos de negociação que lhes permitam compartilhar as mesmas idéias sobre os objetivos a serem atingidos.

- A aprendizagem pode ser favorecida se os alunos se apropriarem progressivamente, por meio de situações didáticas adequadas, dos instrumentos e critérios de avaliação do professor.
- A autonomia dos alunos é promovida quando o professor compartilha com eles o controle e a responsabilidade sobre suas aprendizagens, mediante estratégias e instrumentos de auto-avaliação que propiciem a construção de um sistema pessoal para regular seus processos de aprendizagem.

Esses novos aspectos imprimem um caráter comunicativo e abrem novas perspectivas para a avaliação, uma vez que propõem a interação e a gestão social da aula e possibilitam o compartilhamento de responsabilidades sobre a aprendizagem. Eles direcionam o professor a buscar alternativas didáticas que auxiliem o aluno a aprender a aprender.

Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa e, nesse processo, os registros têm um papel fundamental. Experiências de uso de diários e relatórios como forma de documentação e construção de conhecimento pedagógico vêm sendo tematizadas por diferentes autores, pois são registros que permitem trazer a prática para os espaços de discussão e reflexão *a posteriori*.

O ato de “refletir por escrito”, como diz Telma Weisz (2000), possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para quem escreve, um conhecimento mais aprofundado da prática, de crenças pessoais, do que se sabe e do que não se sabe.

Têm se multiplicado, nos últimos anos, as investigações sobre o uso de portfólios, que podem servir também como um interessante modo de fazer registros a serem utilizados na avaliação e contribuir ainda para que cada professor faça sua auto-avaliação. Esses instrumentos contribuem, assim, diretamente para o desenvolvimento profissional dos professores, pois analisar em profundidade o próprio percurso faz perceber os avanços e limites e promove a tomada de consciência da própria produção, favorecendo a autonomia e a formulação de projetos pessoais de trabalho e desenvolvimento.

A leitura das reflexões sobre o que o professor está fazendo, dos relatos de experiências vividas, entre outros aspectos, propiciam situações de reflexão organizada sobre o seu trabalho e podem também ajudá-lo a identificar em que aspectos de sua prática são necessários maiores investimentos.

Para concluir, uma nova postura sobre a avaliação pressupõe:

- Compreender a avaliação totalmente integrada no processo de aprendizagem e evitar confundi-la com momentos particulares em que se aplicam testes, provas, exames etc.
- Considerar que avaliar, antes de atribuir uma nota, é conhecer a estratégia utilizada pelo aluno na solução de uma tarefa, e dessa forma identificar as causas de suas dificuldades.
- Deixar de crer que somente as provas com perguntas de respostas fechadas são objetivas.
- Romper com a idéia de que as provas indicam os alunos que fracassam e os que têm êxito na aprendizagem e refletir se, em muitos casos, não serão os próprios procedimentos de avaliação os responsáveis pelo fracasso dos alunos.
- Pensar que os próprios alunos podem ser capazes de reconhecer seus êxitos e dificuldades e deixar de crer que a avaliação é somente de responsabilidade do professor.
- Acreditar que todos os alunos, ou a maioria deles, são capazes de realizar aprendizagens significativas e mudar a idéia de que em toda classe sempre há percentuais de alunos fortes, fracos e médios.

Concepção de contrato didático

Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*

O termo “contrato didático” cada vez mais vem sendo utilizado como uma forma de explicitação de papéis, “combinados”, intenções e conteúdos que orientam e/ou permeiam o trabalho pedagógico.

De acordo com os *Referenciais de Formação de Professores*, o contrato didático caracteriza-se pelas regras que regem, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. O contrato representa o conjunto de condutas

específicas que os alunos esperam dos professores e vice-versa, as quais regulam o funcionamento da aula e a relação professor/aluno/conhecimento.

Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, no planejamento e na realização de intervenções adequadas.

Os jovens e adultos, quando retornam à escola, trazem um modelo de contrato didático construído a partir de suas experiências escolares anteriores, da representação de escola que possuem, ou ainda das experiências com a escola de seus filhos. Nesse contrato “convencional”, normalmente o professor é o único detentor dos saberes relevantes, e o aluno é o consumidor passivo das informações.

É comum, por exemplo, que os alunos estranhem o fato de o professor propor a discussão sobre um determinado tema, exibir um filme para ser discutido ou apresentar qualquer atividade que fuja a um padrão considerado como “aula” – em que o professor escreve no quadro conteúdos para serem copiados.

Por isso, o contrato didático deve se dar por meio do diálogo com as expectativas dos alunos relativas às propostas de trabalho do professor; isto pode se refletir até mesmo na maneira de organizar o espaço da sala de aula, como mostra o relato a seguir.

.....

Propus que arrumássemos as carteiras em forma circular para que todos pudessem se ver e contar suas experiências escolares e eu, minha proposta de trabalho.

Percebi certa movimentação na classe e ouvi alguns comentários:

- Isto não é jeito de sentar em uma escola.
- E como é?
- Um sentado atrás do outro e você passando coisas na lousa pra gente copiar.

Quanto à disposição das carteiras, não se sentiam à vontade sentados próximos uns dos outros, já que tinham receio de “errar” e mostrar isso ao outro. Aprender a trabalhar em grupos ou duplas foi outro grande desafio, pois acreditavam que só por meio do professor poderiam conhecer e aprender.

Essa situação revela concepções sobre o que é aprender na escola: o aluno passivo diante do professor. Em uma prática pedagógica que considera o aluno como agente ativo e construtor de conhecimento, que promove sua interação com o objeto de conhecimento a partir de intervenções pedagógicas planejadas, é necessário construir e estabelecer um contrato didático em novas bases, adequadas ao que se

pretende instaurar, pois, nessa situação, cabe ao aluno se dispor a aprender, a ter coragem de arriscar, expressar o que sabe, testar suas hipóteses, confrontar seus conhecimentos – e não esperar que estes venham prontos e acabados do professor.

Muitas vezes, é necessário que o professor discuta e explicita seu conceito de escola e educação. Isso pode ajudar o aluno a entender alguns elementos que integram o contrato didático – esteja ou não explícito, o contrato existe e regula as relações entre professor, aluno e conhecimento. A definição dessas condutas, bem como a determinação do que os alunos esperam ou podem esperar dos professores, e vice-versa, permite que cada um saiba “como as coisas devem ou não acontecer”, e pode minimizar ou eliminar eventuais resistências dos alunos jovens e adultos diante de situações em que não sabem como proceder, ou estranham uma proposta que rompe com suas representações e expectativas anteriores.

A explicitação do contrato didático é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois produz mudanças qualitativas no papel desempenhado por professores e alunos, na medida em que favorece o compromisso com todo o processo de trabalho e se concretiza no dia-a-dia da sala de aula.

O contrato didático acaba tendo um caráter decisivo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Com frequência os professores relatam sua dificuldade em trabalhar com alunos de idades, interesses, expectativas e necessidades muito diversificados. Talvez, além da dificuldade, esse fato possa ser visto e revisto como uma possibilidade de trabalho, que contemple o conteúdo do respeito mútuo. Há muitas maneiras de abordar essa questão na sala de aula. Além do diálogo, também a organização do trabalho pedagógico se mostra imprescindível.

Organização curricular

Invertendo a lógica da organização curricular

[...] propor algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual o nosso esforço poderá nos aproximar gradativamente. Isto supõe um duplo posicionamento: político e pedagógico. Político, no sentido de uma visão do ideal de organização da convivência social e do tipo de homem que se quer formar; pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares numa perspectiva de fazer com que o possível e desejável se tornem realidade. (Danker, 1990)

Considerando todas as especificidades da EJA até aqui apontadas neste

documento, organizar uma proposta curricular a partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias com respectivas cargas horárias não é provavelmente o melhor caminho a ser seguido. Ao contrário, uma exigência da qual não se pode escapar reside na inversão da lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular da EJA.

Uma possibilidade de inversão dessa lógica consiste em identificar as capacidades, competências ou habilidades que se pretende que o jovem e o adulto construam e desenvolvam, e tomá-las como indicadores para guiar a proposta pedagógica, a seleção e a organização de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento, a destinação de tempos e espaços curriculares etc. Essa inversão da lógica tradicional abre a possibilidade de enfrentar um problema já apontado, o da organização da escola com base na divisão de trabalho entre especialistas das diferentes disciplinas, sem uma intercomunicação efetiva e sem a fixação clara de objetivos comuns a serem atingidos. A adoção de tal perspectiva não implica a desvalorização das disciplinas: significa passar a considerá-las como recursos que ganham sentido em relação às capacidades que se deseja que os alunos desenvolvam.

Se a proposta é partir da definição de capacidades, competências e habilidades que um aluno de EJA deve construir no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, é importante que elas sejam amplamente discutidas pela equipe escolar, tornando possível, assim, compartilhá-las com os alunos.

As capacidades que se pretende desenvolver

Ao definir os objetivos gerais do Ensino Fundamental, os PCN indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania, nortear a seleção de conteúdos e as abordagens didáticas. Isso deve levar em consideração que o mundo atual exige das pessoas capacidades que se relacionam em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura.

Formar para o exercício da cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos, não apenas na escolha de representantes políticos, mas também na participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana. As mudanças no mundo atual exigem que se compreenda

melhor o mundo, para nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora. Esse é o contexto em que se definem as capacidades a serem desenvolvidas na Educação Fundamental, relacionadas a seguir.

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

Evidentemente os alunos jovens e adultos já são cidadãos e participam da vida em sociedade; no entanto, o curso deve lhes proporcionar a ampliação de espaços de participação, aguçando o espírito crítico e mostrando a importância de sua contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa social e economicamente.

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

A interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA, muitas vezes, um comportamento bastante introvertido e o medo de se posicionar, de dar sua opinião; desse modo, o resgate de sua auto-estima, a construção da confiança em suas próprias opiniões são capacidades importantes a serem desenvolvidas, aliadas também à idéia de que é preciso ouvir as opiniões dos outros, considerá-las, permanecendo aberto ao diálogo.

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

Por conta de uma série de circunstâncias, a baixa auto-estima pessoal coexiste com a percepção de viver em um país do Terceiro Mundo, com problemas de várias ordens; a relação com a pátria é geralmente uma relação negativa, pelo fato de que ela nega o acesso às condições básicas da cidadania; além disso, é grande a falta de conhecimentos sobre o Brasil, em diferentes dimensões. Daí a importância da tematização das questões sociais, econômicas, culturais, não só colocando o foco no meio social e cultural em que os cursos de EJA estão inseridos, mas também estabelecendo relações com dimensões mais amplas do país e do mundo.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Em geral (infelizmente), os alunos de EJA conhecem bem a discriminação social de todas as ordens. As vivências de determinadas experiências os levam a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Desse modo, o curso deverá empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e re-construir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, esses alunos poderão ser capazes de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações.

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.

As questões referentes ao meio ambiente têm sido bastante divulgadas pelos meios de comunicação. No entanto, embora sensibilizadas para os problemas existentes, nem sempre as pessoas – e particularmente os alunos jovens e adultos – se identificam como agentes transformadores da sociedade, ou percebem que suas ações individuais e coletivas podem provocar as mudanças necessárias. Essa capacidade deve ser construída ao longo do curso, preferencialmente a partir de estudos e de ações efetivas relacionadas a problemas concretos de sua realidade (Como é a coleta de lixo? Costumam jogar lixo em terrenos baldios, em riachos?), e de modo que o aluno assuma uma postura de conscientização com relação a outras pessoas de seu convívio (filhos, parentes, colegas de trabalho).

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

As histórias de fracasso escolar, associadas às dificuldades de inserção profissional, constroem um sentimento de desconfiança nas próprias capacidades. Um curso de EJA deve ter o desenvolvimento dessas capacidades como um de seus maiores desafios. É preciso discutir que, embora “não sejamos necessariamente brilhantes em tudo o que fazemos”, é fundamental agir com perseverança em busca das próprias metas.

Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva.

As questões relacionadas à saúde e à qualidade de vida, tanto no plano

individual como no plano coletivo, constituem certamente um conjunto de problemas enfrentados cotidianamente pelos alunos de EJA. Embora a escola não possa dar conta de todos os aspectos envolvidos nessas questões, é indispensável que o curso promova o desenvolvimento da capacidade de conhecer o próprio corpo e dele cuidar, como também de conhecer direitos e opções que possam garantir a qualidade de vida.

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Costuma-se afirmar que a grande maioria dos alunos de EJA desenvolveu uma cultura basicamente fundamentada na oralidade e que uma de suas expectativas, em relação à escola, é poder utilizar diferentes formas de linguagem. Desse modo, o curso deve estar atento a essa demanda, propiciando atividades em que as múltiplas formas de linguagem – como a musical, a plástica, a corporal, dentre outras – possam ser construídas.

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Saber usar os recursos das tecnologias da informação e da comunicação e conhecer diferentes fontes (televisão, vídeo, jornais, revistas) são hoje requisitos de inserção social para todas as pessoas e, evidentemente, para os alunos da EJA. O desenvolvimento dessa capacidade só poderá ocorrer se a escola oferecer aos alunos de EJA oportunidades que, muito provavelmente, a maioria deles não terá em outros espaços sociais. Nesse sentido, as secretarias de educação têm papel importante no provimento de recursos necessários.

Questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

O desenvolvimento dessa capacidade remonta à afirmação de Paulo Freire em que ele destaca que “o aluno jovem e adulto deve chegar a descobrir-se a si mesmo como um ‘fazedor de seu próprio mundo’ cultural e social, em um esforço de transformar a natureza e a sociedade a serviço de seu próprio bem e ao bem comum”. Isso implica conceber um curso em que ele possa construir uma compreensão mais realista e correta de sua inserção na natureza e na sociedade atual, desenvolver sua capacidade de analisar criticamente as causas e as conseqüências de uma dada situação, estabelecendo comparações

e relações com outras situações, incentivando-o a ter uma ação mais eficaz destinada a transformar a realidade atual e a adquirir consciência da própria dignidade, possibilitando uma participação política destinada a provocar as transformações desejadas.

O papel dos conteúdos na EJA

A proposta de partir da identificação das capacidades a serem construídas pelos alunos para a escolha dos conteúdos acarreta necessariamente a revisão de significados convencionalmente atribuídos ao termo “conteúdo”. Essa revisão pode se iniciar pela reflexão em torno de uma questão em relação à qual há divergências entre professores:

Que âmbitos de conhecimento ou que tipos de conteúdo devem estar presentes nas propostas curriculares do Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, em função das especificidades de sua clientela?

Para alguns educadores, não há razão para reproduzir, num processo de educação de adultos, a estrutura e os conteúdos de ensino da educação formal, regular, tradicional, pensada para os alunos das faixas etárias equivalentes à da educação básica (7 a 17 anos). Assim, o estudo e o aprendizado não seriam definidos em função desta ou daquela área de conhecimento, deste ou daquele conteúdo, mas em função de temas estabelecidos como importantes.

Outros educadores consideram que é necessário trabalhar a partir dos conhecimentos dos alunos, dos saberes construídos em sua vivência e, ao mesmo tempo, dando-lhes acesso a conhecimentos identificados como parte do “patrimônio universal”, numa perspectiva inclusiva e não-discriminatória. Nesta proposta foram feitas algumas escolhas, explicitadas a seguir.

Em primeiro lugar, é preciso **promover uma revolução profunda nas propostas curriculares para a EJA**, e não se limitar a meras adaptações ou recortes de propostas pensadas e elaboradas para adolescentes de 11 a 14 anos.

O jovem e o adulto são cidadãos mais conscientes acerca da falta de alguns conhecimentos das diferentes disciplinas; ao mesmo tempo, são sujeitos que já põem em ação conhecimentos construídos ao longo da vida, inclusive a serviço da tarefa profissional. Assim, sua relação com o conhecimento é muito distinta daquela de crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental.

É ainda indispensável levar em conta que o aluno da EJA tem experiências de vida e também profissionais e que busca conhecimentos com intenções muito específicas – como por exemplo se inserir no mercado de trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos.

Mas isso não significa que se deva fazer uma mera adaptação de uma

transposição didática realizada para alunos do chamado “ensino regular”. Essa transposição didática dos saberes “científicos” para saberes escolares deve ser construída tendo em mente alunos com experiências específicas de vida, como os alunos da EJA.

Do ponto de vista da educação, especialmente em termos do Ensino Fundamental, o significado curricular de cada disciplina resulta, em grande parte, do modo como ela se articula com as demais.

Pensar em aproximar a EJA do universo do ensino fundamental freqüentado por alunos na faixa etária de 11 a 14 anos também não significa moldá-la pelos estreitos compartimentos disciplinares, nem trabalhar sobre situações descontextualizadas e conteúdos sem relevância social.

Uma proposta curricular para a EJA não pode ser a mera justaposição, ou a simples convivência, de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente da tarefa

de aprofundar conhecimentos disciplinares e, ao mesmo tempo, indagar a relevância e pertinência desses conhecimentos para compreender, planejar, executar, avaliar situações do cotidiano, em sentido amplo.

A formação do jovem e do adulto demanda estudos de natureza disciplinar que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações, sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências mais amplas. Porém, a definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares precisa ser bastante debatida, pois é tarefa muito complexa.

As disciplinas não são apenas agregações sistematizadas de teorias e conceitos, mas expressam também metodologias próprias de pesquisa, formas peculiares de coletar e interpretar dados, de usar instrumentos. Identificar a especificidade teórica, conceitual e metodológica de cada disciplina, visando sua incorporação num dado currículo, e conseguir um equilíbrio adequado entre os vários componentes disciplinares, é um importante desafio que se apresenta aos professores.

No entanto, não se pode perder de vista a idéia de que cada disciplina, isoladamente, expressa pouco e interessa apenas a especialistas.

Convém destacar que uma proposta curricular que tem como referência o desenvolvimento de capacidades demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, bem como a formulação e realização de projetos, que tornam indispensáveis abordagens interdisciplinares.

Pesquisas recentes mostram que, para abarcar adequadamente o campo da cognição humana, é necessário incluir um conjunto mais amplo e universal

de competências do que comumente se considerava. Competências como a lingüística e a lógico-matemática precisam ser acrescidas de outras – musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, espacial –, também importantes para uma formação global e harmoniosa.

Finalmente, um currículo para a EJA deve ser flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber.

A seleção de conteúdos

No processo de seleção de conteúdos, o desafio que se apresenta é identificar, dentro de cada um dos vastos campos de conhecimento das diferentes áreas, quais são **socialmente relevantes** e em que medida contribuem para o **desenvolvimento intelectual do aluno**, ou seja, que conteúdos permitem a construção e a coordenação do raciocínio, o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, e constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos.

Os conteúdos a serem trabalhados podem ser selecionados em uma perspectiva mais ampla, procurando identificá-los como formas e saberes culturais cuja assimilação é essencial para a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, pode-se considerar que devem envolver explicações, formas de raciocínio, linguagens, valores, sentimentos, interesses e condutas.

Nesta proposta, os conteúdos estão dimensionados não só em conceitos, mas também em procedimentos e atitudes, apresentados em **blocos de conteúdo** ou em **eixos temáticos**, de acordo com as áreas. Tais denominações se referem a agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor, pois é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo.

Esses agrupamentos são organizados em função da necessidade de receber um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diversas maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a

Nesta proposta, os conteúdos estão dimensionados não só em conceitos, mas também em procedimentos e atitudes.

serem “revisitados”, em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos.

Convém destacar ainda que, dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que os conteúdos tratados em cada sala de aula passem por adaptações e alterações, de acordo com as capacidades e as características sociais, culturais e econômicas particulares da localidade. Assim, a seleção proposta nas distintas áreas curriculares deve servir como uma referência suficientemente aberta, para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, adequando-a às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Diferentes dimensões dos conteúdos

Ao escolher os conteúdos a serem trabalhados, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel não somente daqueles de natureza conceitual – que têm sido tradicionalmente predominantes –, mas também dos que são de natureza procedimental e atitudinal.

Os conteúdos de natureza conceitual, que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias e imagens capazes de representar a realidade.

A aprendizagem de conceitos ocorre por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, a fim de poder construir generalizações parciais que, ao longo de sua experiência, permitirão que atinja conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na Matemática, o princípio da conservação nas Ciências etc.

A aprendizagem de conceitos muitas vezes pressupõe o trabalho com fatos (nomes, imagens, representações), o que pode ocorrer, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização como recurso para tornar o aluno capaz de representar informações de maneira genérica (memória significativa), a fim de poder relacioná-las com outros conteúdos, é um aspecto inerente à aprendizagem, desde que não seja vista como mecânica e sem significado.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações e fatos, notam regularidades, realizam produtos e

generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido. Assim, por exemplo, para compreender o que vem a ser um texto jornalístico, é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, estrutura e função social.

Os conteúdos de natureza procedimental expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não-aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete são proposições de ações presentes nas salas de aula.

No entanto, conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, e não são tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais; outras vezes, são ensinados procedimentos supondo-se que são conceitos. A realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. Um exemplo dessa abordagem ocorre no ensino das operações: o fato de um aluno saber resolver contas de adição não corresponde necessariamente à compreensão do conceito de adição.

Faz-se necessário analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação – levar os alunos a construir instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que põem em ação para atingir as metas a que se propõem.

Para realizar uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, o aluno talvez imagine que basta copiar um trecho da enciclopédia. Para que seja capaz de realizar a tarefa proposta, é preciso ensinar-lhe os procedimentos apropriados: pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas a fim de produzir um texto de pesquisa. Dependendo do tipo de pesquisa, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados, procurar referências em diferentes jornais, em filmes, e comparar as informações obtidas para apresentá-las num trabalho coletivo e produzir um texto.

No processo de ensino, é essencial levar em conta os conteúdos procedimentais, permitindo assim a inclusão de conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos – como documentação, organização, comparação dos dados, argumentação, verificação, revisão de textos, entre outros. Esses

conteúdos orientam também em relação a modos de agir, de pensar e de produzir conhecimento.

Por exemplo: ao encarar o meio ambiente como foco de preocupação, fica clara a necessidade de os alunos aprenderem, além das informações novas, a adotar práticas que concorram para a preservação ambiental, como a organização

A inclusão de conteúdos procedimentais permite tomar a prática como objeto de aprendizagem, contribuindo para que os alunos tenham participação mais ativa e ações transformadoras.

e a participação em campanhas contra o desperdício.

Em Matemática, uma das questões centrais do trabalho refere-se ao procedimento de validação. Trata-se de o aluno saber, por seus próprios meios, se o resultado que obteve é razoável ou absurdo, se o que utilizou é correto ou não, se o argumento de seu colega é consistente ou contraditório.

Os conteúdos de natureza atitudinal, que incluem normas, valores e atitudes, permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como

conteúdos escolares faz com que estes sejam transmitidos sobretudo de forma inadvertida, sendo aprendidos sem uma deliberação clara.

Por isso, é imprescindível que a equipe escolar adote uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita e implicitamente, em suas atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender os conteúdos atitudinais requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo, para que se possa adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes. Atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção). Normas e regras, por sua vez, são dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras variadas às distintas visões e interpretações do mundo.

Há valores e atitudes referentes aos conteúdos específicos das áreas (como,

por exemplo, a valorização da literatura regional brasileira na área de Língua Portuguesa) cuja aprendizagem acontece simultaneamente à dos conceitos e procedimentos, por meio de atividades sistematizadas e planejadas. Outros, no entanto, não se restringem à especificidade das áreas, estando presentes no convívio social mais amplo – é o caso do respeito às diferenças étnicas e culturais, da escolha do diálogo para esclarecer conflitos, do cuidado com o espaço escolar e do próprio exercício do papel de estudante (como, por exemplo, no cuidado com o material, na cooperação com outros alunos, no empenho em realizar as atividades escolares da melhor forma possível etc.).

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Por exemplo: sabe-se que conhecer doenças sexualmente transmissíveis e pensar em suas conseqüências para a vida humana é importante para promover uma postura de cuidado e atenção, valorizando ações preventivas.

A informação é importante para concretizar uma atitude de forma eficaz, mas é verdade também que não basta, por si mesma, para ensinar valores e atitudes. Fatores culturais importantes determinam a impossibilidade de uma relação direta entre informação e mudança de atitude, e é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser nunca descartadas ou desqualificadas, pois respondem a padrões relevantes de identificação coletiva e são o ponto de partida para o debate e a reflexão educacional.

Pensar sobre atitudes, valores e normas leva imediatamente à questão do comportamento. As atitudes, alvo da atenção educativa, são disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos. No entanto, inúmeros fatores interferem nessa expressão e um comportamento, em si, não reflete necessariamente uma atitude.

Muitas vezes, no dia-a-dia, ocorrem comportamentos incoerentes, contraditórios, distanciados das atitudes e valores que se acredita serem corretos. Isso significa que a coerência absoluta não existe e que, na formação de atitudes, se vive um processo não-linear. Assim, o fato de dois alunos brigarem não significa que sejam violentos ou que estejam desenvolvendo a atitude da violência como traço de sua personalidade. Ou, ainda, se alguém corta uma flor à toa, não se pode deduzir imediatamente que tenha uma atitude de desrespeito à natureza.

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir colocar-se no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar

as ações de cada um. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças.

As diferentes naturezas dos conteúdos escolares devem ser contempladas de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, e não em atividades específicas.

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, enquanto instrumento e medida da ação pedagógica, o controle comportamental dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos, para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social.

Embora estejam sempre presentes nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos referentes a atitudes não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo de forma direta no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, as questões de convívio social assumem outro status no rol dos conteúdos a serem abordados.

Considerar procedimentos e atitudes como conteúdos do mesmo nível que os conceitos não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula: o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados conscientemente. As diferentes naturezas dos conteúdos escolares devem ser contempladas de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, e não em atividades específicas.

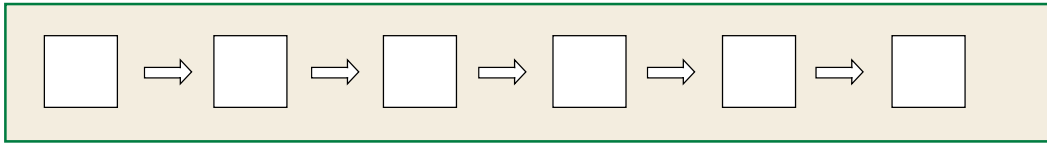
A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, visando o desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos e tendo em vista sua vinculação à função social da escola.

Organização dos conteúdos

Considerando o que foi discutido em relação a concepções de conhecimento e à crítica à interpretação dada a sua construção pelos modelos lineares, fica evidente que a forma de organizar os conteúdos selecionados, seja nas atividades interdisciplinares, seja no interior de cada disciplina, precisa ser repensada.

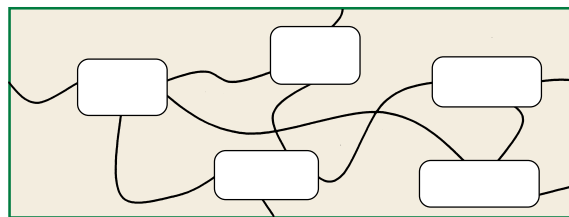
A organização dos conteúdos com base em uma concepção linear, de

encadeamento de conhecimentos, apoiada na idéia de pré-requisitos, pode ser visualizada no desenho abaixo.



Nessa perspectiva, um conteúdo serve de “base” para o que vem em seguida, embora nem sempre se faça uma relação entre eles, dando ao aluno a impressão de que cada um deles nada tem a ver com os anteriores. Além disso, em função desse modelo, muitas vezes alguns assuntos pelos quais os alunos demonstram interesse são postergados, sob a alegação de que “serão vistos mais tarde, pois no momento faltam pré-requisitos para seu entendimento”.

Em contraposição a esse modelo linear, alguns autores (como Pires, 2000; e Machado, 1996) propõem o modelo da rede. Por essa proposta, um desenho curricular deve ser composto por uma pluralidade de pontos (nós), ligados entre si por uma pluralidade de ramificações e caminhos.



Escolhidos alguns conteúdos, não importa quais, os primeiros fios começam a ser puxados, dando início a percursos a serem ditados pelas significações. Essas escolhas e o esboço da rede inicial devem ser uma tarefa coletiva da equipe escolar. Desenhando um “mapa” do que está sendo proposto para ser trabalhado, por exemplo, no primeiro bimestre, o grupo de professores visualiza as conexões que podem ser estabelecidas e percebe outros temas a serem acrescentados ou eliminados. Esse mapa da rede é, porém, provisório e certamente irá sofrendo alterações ao longo do percurso. Muitas vezes, um dado nó se revela tão fecundo que dá origem à construção de uma nova rede.

Também o percurso dos alunos pode incluir tantos pontos quantos forem desejados: não há caminhos logicamente necessários e o mais curto pode ser, eventualmente, mais difícil e menos interessante que outro, mais longo. Nesse modelo, há condições de se fazer com que o estudo de um dado conteúdo seja feito por ser significativo para o aluno, e não justificado apenas pela sua

qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo. Ele também abre perspectivas para a abordagem interdisciplinar, pois, na medida em que cada professor busca relações de cada tema com outros assuntos, vai verificar que eles podem estar no interior de sua disciplina ou fora dela.

Evidentemente, é possível imaginar um desenho curricular básico, mas que não seja rígido nem inflexível, de modo a permitir concretizações específicas diferenciadas em cada sala de aula.

Orientações didáticas

A consecução dos objetivos propostos e das capacidades a serem desenvolvidas na EJA depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo.

A análise das diferentes interações que ocorrem na relação entre professor, aluno e conhecimento, e das variáveis didáticas presentes no processo de ensino e aprendizagem, é apresentada nas Orientações Didáticas de cada uma das áreas do conhecimento, nos Volumes 2 e 3 desta Proposta. Não são receitas de “como ensinar”, mas fundamentalmente reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem.

Em cada área de conhecimento, as orientações didáticas permeiam as explicações sobre o ensinar e o aprender e sobre os blocos de conteúdo, ou eixos temáticos, uma vez que a opção de seleção de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.

Seguem-se algumas orientações didáticas gerais, presentes nas diferentes áreas curriculares.

Tempo didático e modalidades organizativas

O tempo didático se refere ao tempo educativo de trabalho realizado com os alunos, em que os conteúdos não surgem espontaneamente nem são escolhidos aleatoriamente, mas sim eleitos e selecionados segundo os objetivos e as competências a serem desenvolvidas, definidos no projeto educativo da escola e no planejamento do professor.

As modalidades organizativas são as diferentes formas de administrar e organizar o tempo didático.

De acordo com Lerner (1996), ao considerar que a aprendizagem dos alunos avança a partir de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata apenas de aumentar o tempo ou reduzir os conteúdos; trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático.

Desse modo, o tempo didático poderá ser estruturado em diferentes modalidades organizativas dos conteúdos, como por exemplo: projetos, atividades permanentes, seqüências de atividades e situações independentes que se articulam e coexistem na rotina de trabalho dos professores.

Projetos de trabalho

Atualmente, vários autores tratam dessa modalidade organizativa. Propondo diferentes nuances no modo de lidar com os projetos de trabalho, alguns se voltam mais para a questão de como definir e compartilhar com os alunos o tema a ser trabalhado; outros se direcionam mais para o trabalho com a língua escrita, ou com a possibilidade de interdisciplinaridade. Entretanto, alguns pontos são comuns e auxiliam na aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A organização dos conteúdos que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva de um conhecimento não-compartmentado.

Os projetos de trabalho caracterizam-se por seqüências de situações contextualizadas, que se articulam em função da conquista de um objetivo e da compreensão das estruturas internas de um conteúdo que intencionalmente se quer ensinar. O conteúdo pode ser organizado seguindo um determinado tema, a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas ou um tema que mereça tratamento especial. O importante é o processo de tomada de decisões do que está se passando na classe e uma reflexão sobre a atuação e o trabalho de cada aluno.

A idéia de se organizar o conhecimento escolar em forma de projeto objetiva, entre outras coisas, que o aluno se inicie numa aprendizagem de procedimentos que lhe permita organizar informações, realizar pesquisas, documentar o que já se construiu etc. Os projetos apresentam flexibilidade quanto à sua duração e podem ser realizados em dias, semanas ou meses, dependendo do que se quer que os alunos aprendam. Quando de longa duração, é possível compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo. Durante o desenvolvimento, cabe ao professor selecionar fontes de informação que

permitam aos alunos a discussão e o aprofundamento dos estudos, além de necessitar, ele próprio, estudar e atualizar-se quanto aos novos conteúdos.

Alunos que trabalham criando, planejando e implementando projetos podem aprender a analisar dados, considerar situações e tomar decisões.

A seleção de informações pode ser enriquecida com situações a serem trabalhadas dentro ou fora dos espaços escolares, no período escolar ou em horários alternativos, em atividades coletivas ou individuais, com outros profissionais etc. No decorrer dos projetos, o professor pode criar espaços favoráveis para a interação entre os alunos, proporcionando trabalhos em parceria e permitindo a participação em todas as etapas de desenvolvimento, a fim de reforçar a consciência do

trabalho em grupo.

O planejamento do projeto leva em conta uma seqüência de evolução que parte de um patamar inicial (o que os alunos sabem sobre o tema) para um formativo (o que os alunos estão aprendendo), chegando ao final (o que os alunos aprenderam em relação à proposta inicial). No projeto, cada etapa executada tem relação com a etapa seguinte, ou seja, a atividade anterior deve favorecer uma base de conhecimentos e competências para a próxima atividade.

Ao vivenciar o compartilhamento do planejamento dos projetos, os alunos têm a oportunidade de aprender a planejar com o propósito de transformar uma idéia, uma proposta, em realidade, na medida em que precisam elaborar cronogramas com objetivos parciais e finais, nos quais o trabalho em direção aos objetivos é avaliado permanentemente, de modo a corrigir erros de processo ou mesmo de planejamento.

A possibilidade de compartilhar tem dois sentidos: explicar adequadamente as razões de uma decisão – quando esta é tomada pelo professor – e orientar claramente a decisão – quando ela for tomada pelos alunos. As decisões compartilhadas são escolhidas em função de seu potencial para ensinar e aprender.

Geralmente, os professores manifestam dúvidas em relação à escolha do projeto, ou seja, se o tema é escolhido por eles ou pelos alunos, e o que cabe ao professor e aos alunos decidirem. Essa questão relaciona-se com o desenvolvimento da autonomia. No caso dos projetos, é preciso estabelecer, em primeiro lugar, o que os alunos podem decidir sozinhos, em cada momento do projeto, tendo por critério os objetivos educativos escolhidos pelo professor.

Antes de se iniciar esse tipo de trabalho, é sempre bom lembrar que um projeto é uma forma de ação pedagógica. Para colocá-la em prática é preciso, antes, ter um planejamento pedagógico, isto é, fazer escolhas sobre o que será ensinado, como será ensinado e o que, quando e como será feita a avaliação

desse ensino, mesmo que essas decisões sejam iniciais e que o desenrolar dos acontecimentos transforme o projeto original.

Outra questão muitas vezes apontada pelos professores refere-se à necessidade de o projeto ser obrigatoriamente interdisciplinar. Muitos professores interpretam a proposta do trabalho com projetos como a escolha de um tema, cujo intuito é motivar o aluno para a realização de um conjunto de atividades nas diversas áreas do conhecimento, sem ligação entre si e sem considerar o conhecimento epistemológico de cada área, o que pode esvaziar e empobrecer o conteúdo.

O projeto é uma modalidade organizativa que possibilita aos alunos dar sentido ao esforço de aprender algo. Assim, o que determina a interdisciplinaridade não é a “vontade” do professor de juntar diversas áreas, mas sim os conhecimentos que estão sendo construídos durante o desenvolvimento do projeto. Dependendo de seu enfoque didático, ele se torna simplesmente uma nova organização externa, um novo nome atribuído a uma antiga forma, ou a concepções ultrapassadas.

Atividades permanentes, seqüências de atividades e situações independentes

Além de projetos de trabalho, outras modalidades organizativas podem ser utilizadas.

As **atividades permanentes** são situações didáticas que podem se repetir de modo sistemático e previsível, diária, semanal ou quinzenalmente, possibilitando o contato intenso com determinado conteúdo. São particularmente apropriadas para se construir posturas, hábitos, valores e atitudes, como, por exemplo, nas situações em que o professor lê para os alunos, em que se comunica o chamado “comportamento leitor”, indicando a importância e a relevância da leitura, possibilitando o contato e o desenvolvimento do prazer de ler e ouvir histórias.

As **seqüências de atividades** são situações didáticas articuladas que promovem aproximações sucessivas do conhecimento, cujo critério principal são os níveis de dificuldade. Essas atividades funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los.

As **situações independentes** podem ser ocasionais ou de sistematização. As situações **ocasionais** são aquelas em que algum conteúdo significativo é trabalhado, sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido: por exemplo, um tema muito debatido na mídia. As situações de **sistematização**, embora não decorram de propósitos imediatos, têm relação direta com os objetivos didáticos e os conteúdos: são atividades que se destinam a sistematizar os conteúdos trabalhados.

Alguns exemplos dessa forma de organização do tempo de aula serão apresentados nas propostas de trabalho das diferentes áreas do conhecimento em suas orientações didáticas, nos Volumes 2 e 3.

Leitura e escrita: uma responsabilidade a ser compartilhada

O domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades.

Saber ler e escrever representa um dos mais altos graus de metacognição. Mas, como aprender bem essas práticas de leitura e escrita? Como ajudar o aluno de EJA a perceber que o processo de aquisição e domínio da escrita é longo e pode durar a vida inteira, sem que isso signifique para ele incapacidade ou inaptidão? Como redimensionar esse trabalho na escola e fazer com que ele transcenda o círculo escolar?

Geralmente, os alunos de EJA que ingressam no Segundo Segmento do Ensino Fundamental têm pouco domínio da escrita e da leitura, já que, muitas vezes, o tipo de trabalho ou as situações sociais das quais participam não favorecem o desenvolvimento dessas atividades. Esse fato, além de ser determinante para sua exclusão sociocultural, torna-se um obstáculo para sua aprendizagem.

Definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para fazer do aluno um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são tarefas em que devem estar empenhados os professores de todas as áreas, não apenas os de Língua Portuguesa.

Para cumprir essa meta é fundamental a integração de todas as áreas em projetos comuns de leitura e produção de textos. A escola como um todo deve se preocupar com as principais questões da língua escrita; deve estimular os alunos a ler e a produzir textos de diversos gêneros respondendo às diversas situações comunicativas; deve orientá-los nessas atividades, fazendo com que leiam, falem e registrem suas idéias.

Textos do gênero de imprensa ou de divulgação científica, por exemplo, podem ser lidos e escritos em Ciências, Geografia, História, Língua

Portuguesa e Língua Estrangeira. Se procedimentos comuns forem adotados nessas áreas, o aluno terá a chance de, muitas vezes na semana, exercitá-los. Observar marcas de segmentação textual, construir sínteses de partes do texto, garantir, na elaboração de uma composição, um plano na forma de um rascunho etc. são atividades que podem ser trabalhadas em todas as áreas. Portanto, algumas questões de Língua Portuguesa não podem ficar restritas a essa área, como por exemplo: Qual a importância do registro escrito? Em que esse registro pode favorecer a aprendizagem dos alunos? Que gêneros textuais normalmente são utilizados? Quais deles os alunos devem aprender a ler e a redigir?

Outro ponto importantíssimo que tem de ser trabalhado por todas as áreas está relacionado à mudança de postura do aluno diante de suas dificuldades de escrita. É necessário fazer com que ele incorpore uma visão diferente da palavra. Ler e escrever devem fazer parte de sua vida e não podem representar um fator de exclusão ou uma barreira. Cabe ao professor, de qualquer área, administrar o confronto entre a “língua” que cada aluno pratica e a língua valorizada pela escola e pela sociedade. Para isso, é necessário adotar princípios comuns que auxiliem o aluno, pouco a pouco, a dominar a modalidade escrita da linguagem.

Orientações sobre avaliação

Para promover o processo de auto-regulação da aprendizagem, há uma série de estratégias que o professor pode propor, como estas relacionadas a seguir.

Comunicar objetivos e comprovar as representações construídas pelos alunos

Experiências realizadas em sala de aula evidenciam que os alunos aprendem de modo mais significativo quando conseguem reconhecer o que o professor quer lhes ensinar e de que maneira ele pensa fazê-lo. Os alunos devem ser informados sobre o que vão aprender e por que determinadas atividades estão sendo propostas. É preciso fazer com que construam uma representação do produto final que se espera de cada atividade e dos resultados que se pretende alcançar.

Para tanto, é preciso formular os objetivos de modo que possam ser compreendidos pelos alunos. Certamente, não basta enumerá-los tal qual estão formulados no currículo. Deve-se planejar atividades que lhes permitam o reconhecimento das intenções do professor. As atividades podem ser simples,

mas voltadas para os interesses dos alunos, de modo que se sintam envolvidos em sua realização.

Essa estratégia tem uma dupla função: situá-los quanto ao que se pretende que aprendam, determinando os conteúdos pelos quais se inicia o estudo, e permitir a cada um construir uma primeira representação do que se quer atingir com a seqüência didática proposta. Desse modo, o caráter unidimensional e estático dos objetivos, que são formulados pelo professor, torna-se multidimensional. Cada aluno os percebe de maneira pessoal e evolutiva, uma vez que suas percepções se modificam durante a aprendizagem e incorporam novos elementos. Esse processo, que tem por base a comunicação, é conduzido mediante negociações constantes entre professor e alunos e por meio de acordos visando o aprimoramento da aprendizagem.

Propiciar aos alunos o exercício da antecipação e da planificação das ações

A antecipação é uma espécie de predição sobre resultados esperados, em função de ações e caminhos previstos para chegar aos objetivos propostos. A planificação é a concepção de um plano de trabalho que poderá ser modificado em função dos resultados que forem sendo obtidos no decorrer de seu desenvolvimento.

Planificar implica combinar três elementos: os objetivos, ou finalidades, as ações e as condições de realização. Na planificação revela-se o conhecimento disponível nos alunos e os conhecimentos a serem construídos por eles. O aluno que sabe antecipar e planificar é capaz de representar mentalmente as ações que vai realizar para ter êxito na resolução das tarefas.

Na realidade das salas de aula constata-se, com freqüência, que os alunos não têm o domínio dessas capacidades, que são decisivas para se obter êxito nas aprendizagens. Eles precisam que o professor lhes ofereça situações didáticas que facilitem o desenvolvimento dessas capacidades.

Ao planejar essas situações é preciso que o professor esteja atento ao fato de que a lógica de quem está aprendendo é diferente da lógica da disciplina ou do especialista. Quem aprende precisa construir uma representação da ação a ser executada, incluindo todas as ações intermediárias necessárias para alcançar o resultado pretendido. Muitas vezes o professor já internalizou as ações intermediárias e não propiciou aos alunos a oportunidade de identificá-las, o que pode se constituir num obstáculo para os alunos atingirem os objetivos, uma vez que não conseguem, sozinhos, preencher essas lacunas. A capacidade de antecipar e planificar ajuda a minimizar essa dificuldade.

Possibilitar aos alunos a apropriação dos critérios e instrumentos de avaliação

Não é comum que os professores explicitem, para os alunos, os instrumentos e critérios que utilizam para saber quem aprendeu determinado conteúdo. De modo geral, parece que os professores internalizam esses critérios de forma intuitiva e não sentem necessidade de objetivá-los. Na prática, essa atitude pode fazer com que, numa situação de avaliação, se apreciem conteúdos que não são representativos das aprendizagens promovidas em sala de aula ou com que os critérios de correção diante dos procedimentos utilizados pelos alunos sejam modificados.

Portanto, parece adequado deixar explícitos os critérios que serão considerados para decidir sobre o entendimento de um conceito, de um procedimento ou de uma atitude esperada na realização de um trabalho. Deve-se ensinar os alunos a identificar as intenções do professor e suas exigências. Além de comunicá-las, o professor precisa prever situações que propiciem a legitimação dos critérios e instrumentos de avaliação pelos alunos, o que pode ser feito por meio de auto-avaliação, avaliação mútua e avaliação compartilhada entre aluno e professor.

Para que os alunos aprendam a auto-regular suas aprendizagens é preciso criar dispositivos pedagógicos facilitadores, como, por exemplo, propor unidades didáticas estruturadas e seqüenciadas em etapas de aprendizagem que possibilitem um bom domínio dos conteúdos envolvidos, a construção de uma representação adequada dos objetivos e critérios de avaliação, a realização segura da antecipação e planificação das ações. Isso supõe um planejamento prévio pelo professor, que depois será apresentado e negociado com os alunos. Nesse processo, sobressaem o diálogo e as verbalizações, que facilitam a explicitação e a análise das representações dos alunos e seu conseqüente aprimoramento.

Com a incorporação dos aspectos comunicativos completa-se o quadro que permite indicar as duas dimensões primordiais da avaliação:

- A dimensão social, de fornecer aos alunos informações sobre o desenvolvimento das capacidades e competências exigidas socialmente e auxiliar os professores a identificarem os objetivos atingidos, com vista a reconhecer as capacidades e competências dos alunos que favorecem sua inserção no mercado de trabalho e possibilitem sua maior participação na vida sociocultural.

- A dimensão pedagógica, de fornecer aos professores e alunos informações sobre como está ocorrendo a aprendizagem, sobre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos, os raciocínios desenvolvidos e as representações construídas, os valores e hábitos dos alunos. A partir dessas constatações será negociada a realização das revisões e reelaborações de conceitos e procedimentos ainda parcialmente consolidados.

Estratégias e instrumentos que podem ser utilizados para avaliar as aprendizagens

Registro do contrato didático: texto no qual se registram as negociações e os acordos realizados entre professor e alunos, indicando objetivos a serem atingidos, conteúdos a serem estudados, tarefas a serem realizadas, responsabilidades a serem cumpridas. O contrato didático também pode conter acordos sobre organização, comportamentos e atitudes, tempo e outros aspectos importantes para a realização do trabalho. Na avaliação é feita a análise do cumprimento desses acordos e são tomadas decisões sobre as ações necessárias para corrigir erros e melhorar o rendimento.

Observação do professor: manutenção de registro aberto de fatos, acontecimentos, conversas e comentários e anotações estruturadas com pautas de observação de aspectos predeterminados.

Testes e provas: rotineiros; desafiadores; prova em grupo seguida de prova individual; testes relâmpagos; testes cumulativos.

Questões ou situações-problema: podem ser tradicionais; desafiadoras; abertas; elaboradas pelos alunos.

Atividades que exigem justificativas: justificativas escritas e orais, em questionários, entrevistas informais ou estruturadas.

Mapas conceituais: feitos para realizar diagnósticos; explorar e aprofundar conteúdos; orientar a sistematização de conhecimentos; verificar aprendizagens.

Atividades com linguagem escrita ou oral: memórias; diários; redação de cartas; poesias; crônicas; músicas e jogos; diálogos; histórias em quadrinho.

Atividades de culminância de uma unidade didática: projetos; campeonatos; olimpíadas; seminários; exposições; portfólios.

O portfólio como estratégia de avaliação

O portfólio pode ser visto como um recurso para processar informações por meio da expressão oral e escrita, ferramentas indispensáveis para a aprendizagem. Trata-se de uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer de uma unidade didática, que evidenciem seus acertos, habilidades, criatividade, interesses, esforços, áreas fortes e vulneráveis, melhores idéias etc.

Para orientar a organização do portfólio, inicialmente o professor precisa pensar em algumas questões:

- *O que os alunos vão aprender?*
- *Que atividade é importante e necessário realizarem?*
- *As tarefas propostas são uma amostra válida de suas capacidades? São representativas dos processos e produtos desenvolvidos no decorrer do trabalho?*
- *Como avaliar o progresso dos alunos?*
- *Que oportunidades serão oferecidas para fazerem perguntas, revisarem e refinarem estratégias e procedimentos?*
- *Que expectativas quanto às aprendizagens dos alunos são adequadas? Quais critérios servem de modelo?*

O portfólio pode conter: diários; cadernos; comentários sobre trabalhos; reflexões pessoais e de grupo; expressões de sentimento; idéias sobre projetos; investigações; gravações; vídeos; fotografias; disquetes; evidências do esforço dos alunos para cumprirem as tarefas; exercícios; provas; testes; trabalhos de grupo; rascunhos; trabalhos revisados.

A análise de portfólios pode ser um recurso de avaliação para o professor, na medida em que permite observar como os alunos escrevem em diferentes condições e circunstâncias, para vários destinatários e com diferentes propósitos, e obter informações sobre o processo e os produtos desenvolvidos no decorrer do trabalho. Para os alunos, sua construção possibilita realizar a planificação do processo de aprendizagem, desenvolver a criatividade, a auto-estima e o compromisso da auto-avaliação.

Os critérios de avaliação

A equipe escolar precisa definir critérios de avaliação que explicitem as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e o ciclo ou a etapa, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de

aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

Os critérios de avaliação devem apontar as experiências educativas a que os alunos precisam ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, deve-se refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) para o encaminhamento da programação e das atividades de ensino e aprendizagem.

É importante assinalar que os critérios de avaliação devem ser elaborados e compartilhados pela equipe escolar, considerando as aprendizagens essenciais e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas.

Organização institucional

Para viabilizar um projeto educativo é necessário garantir condições institucionais. Questões relativas à organização dos espaços, ao gerenciamento do tempo, à disponibilidade e uso de recursos didáticos são fundamentais e, se negligenciadas, podem comprometer toda a execução do projeto educativo.

O espaço e sua organização

A organização do espaço reflete a concepção educativa adotada pelos professores e pela escola. Assim, numa sala de aula, a simples disposição das carteiras pode facilitar o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários destrancados podem ajudar a desenvolver a autonomia do aluno, como também favorecer o aprendizado da preservação do bem coletivo. É importante, por exemplo, que os alunos tenham acesso aos materiais de uso freqüente, que as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos e murais como forma de socializar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da escola toda, possibilitando um intercâmbio entre eles. Nessa organização, é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela disposição, ordem e conservação da limpeza da sala, bem como pela organização de murais para exposição de trabalhos, jornais e programação cultural.

Os espaços existentes fora da sala de aula também podem ser aproveitados

para a realização de outras atividades. Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica visita a museus, teatros, cinemas, fábricas etc. A exploração desses espaços é fundamental na educação de jovens e adultos; com frequência, eles não usufruem de tais espaços em função de se sentirem excluídos, de não saberem o que lá existe, ou de pensarem ser “lugar de pessoas de níveis econômicos favorecidos”.

Para que se rompa essa barreira e os alunos possam usufruir o bem comum, é necessário que a escola tome para si essa tarefa. Além de promover eventos de usos dos espaços da comunidade, é indispensável que os alunos tenham clareza sobre o lugar que irão visitar, os objetivos dessa visita e o que deve ser observado, ou seja, contextualizar esses eventos.

Embora em muitas escolas os espaços físicos sejam restritos, é necessário investir na sua reorganização, visando criar momentos e/ou locais para atender às solicitações dos alunos. Ao apoiar e valorizar as iniciativas dos alunos, a escola conquista um importante espaço educativo para a construção de valores e atitudes solidárias, além de se valorizar diante dos estudantes e da comunidade.

Gerir o tempo para otimizá-lo

O tempo é sempre tido como um problema a ser enfrentado pela equipe escolar. “Falta tempo para se ensinar tudo que é necessário”, “falta tempo para o convívio escolar mais intenso”, “falta tempo para trabalhar coletivamente, seja no planejamento das atividades escolares, seja dentro da sala de aula”, “falta tempo para ouvir os alunos, contatar a comunidade, prestar atenção neles” e, finalmente, “falta tempo para olhar para o próprio trabalho e redirecioná-lo”. Na educação de jovens e adultos, conciliar o tempo disponível e a qualidade do ensino parece ser uma das questões a serem associadas para garantir o aprendizado dos alunos.

A organização do planejamento das aulas, por exemplo, reduz a improvisação que, muitas vezes, é um dos fatores da falta de tempo. Também é importante que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto.

A gestão do tempo é também uma variável que interfere na construção da autonomia dos alunos; eles precisam aprender a controlar o tempo de realização de atividades, o que não quer dizer que arbitrem a respeito de como e quando atuar na escola; o professor é também um orientador do uso do tempo, ajudando os alunos nessa questão.

Quando se deseja construir uma proposta pedagógica que não se limita a apresentar os conteúdos de forma fragmentada ou supostamente hierarquizada, mas que apresenta os objetos de estudo em toda sua complexidade e considera que a aprendizagem avança por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, a questão da distribuição do tempo deixa de ser um problema simplesmente quantitativo –aumentar o tempo ou reduzir conteúdos– e passa a requerer uma mudança qualitativa, ou seja, a questão se centra em como será utilizado o tempo na sala de aula.

A gestão do tempo nas salas de jovens e adultos é fundamental, pois o curso oferecido a esse público deve ter também como objetivo otimizar as potencialidades dos alunos. Isso implica, necessariamente, gerir um tempo que não se preste a propor conteúdos baseados na premissa de que os alunos não teriam tido contato na idade “apropriada”, mas sim conteúdos que lhes permitam compreender, refletir e atuar, tendo autonomia para buscar permanentemente novos conhecimentos.

O uso dos recursos didáticos e tecnológicos

No levantamento realizado com os professores, apresentado na Parte I deste volume, a falta e a inadequação de recursos didáticos foram destacadas entre os problemas sérios da EJA. Tais recursos desempenham papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como podem ser inseridos numa proposta global de trabalho.

Quando a seleção de recursos didáticos é feita pela equipe de professores da escola, cria-se uma oportunidade de potencializar o seu uso e escolher, dentre a vasta gama de recursos existentes, quais são os mais adequados a sua proposta de trabalho.

Atualmente, a tecnologia põe à disposição da escola uma série de recursos valiosos como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, gravadores e toca-fitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível. No entanto, também é importante fazer bom uso de recursos didáticos como quadro-negro, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos etc. Aliás, materiais de uso social, e não especificamente escolares, são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados em relação ao que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar.

Entre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores fiquem atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Na educação de jovens e adultos, é comum que os professores utilizem livros didáticos destinados ao ensino de crianças, ou organizem materiais apostilados. Existe de fato uma carência de material específico destinado a esse público; no entanto, essas práticas em geral se pautam pela organização de conteúdos que excluem as necessidades reais de aprendizagem desses alunos.

Formação de professores para atuar na EJA

A formação inicial e continuada de professores vem sendo bastante discutida nos últimos anos. Dispõe-se hoje de *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica*, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre as orientações formuladas nesse documento, uma observação importante refere-se ao fato de que o sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas, que precisam ser incorporadas à formação de professores.

As diretrizes ressaltam que a existência de um contingente ainda expressivo de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade faz com que a educação deles mereça um programa especial, que visa dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio entre 7 e 17 anos. Desse modo, no Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam para a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma com que se trabalha com as crianças e os adolescentes do Ensino Fundamental e Médio.

O documento do CNE ressalta que, apesar de a escolaridade se referir às mesmas etapas (Ensino Fundamental e Médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de conferir

significado aos currículos e às práticas de ensino para os alunos jovens e adultos. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

Assim sendo, as diretrizes orientam os cursos de formação no sentido de oferecer uma ênfase diferenciada aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino.

A organização curricular dos cursos de formação de professores deve incluir sempre espaços e tempos que garantam:

- A tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem, bem como da sua dimensão prática para todos os professores da educação básica.
- A sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre os objetos de ensino, bem como das suas dimensões práticas, tanto para os professores de atuação multidisciplinar de Educação Infantil e de Ensino Fundamental quanto para os professores especialistas, por disciplina ou área de conhecimento.
- A construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho.
- Opções, a critério da instituição, para atuação em campos específicos, incluindo as respectivas práticas, tais como a educação de jovens e adultos.

O desenvolvimento profissional do professor de EJA e suas competências são construídos num processo contínuo, que começa em sua formação inicial e continua durante o desempenho de suas atividades, sendo portanto permanente.* Essa característica se justifica em função dos avanços das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor, ao seu processo de desenvolvimento pessoal, às transformações ocorridas em função da evolução da sociedade, em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, e ao incremento acelerado e às mudanças no conhecimento científico, na cultura, nas artes e nas tecnologias da comunicação, que são os elementos básicos envolvidos na prática escolar.

Assim, é preciso que os sistemas de ensino garantam aos professores espaços para a reflexão de sua prática num processo de formação continuada,

* "O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades." (*Referencial de Formação de Professores*, p. 40)

para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhes é sugerido como necessário e bom para os alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, dos valores democráticos, do exercício da cidadania.

Além das reuniões pedagógicas e de estudos com outros professores e coordenadores, orientadores ou supervisores pedagógicos,* os professores podem contar com espaços de ensino a distância – *Salto para o Futuro e Escola Aberta*, da TV Escola, ou teleconferências oferecidas por instituições governamentais e não-governamentais.

Programas desenvolvidos localmente pelas secretarias de educação municipais e estaduais e ações de âmbito nacional, como o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Parâmetros em Ação de EJA” e o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do Ministério da Educação, que visam proporcionar momentos de construção coletiva do conhecimento pedagógico e de aprofundamento de estudos, devem ser divulgados, estimulando a participação dos professores de EJA.

Propostas como as vinculadas neste documento, que objetivam a criação de novas possibilidades de trabalho com os alunos, a fim de melhorar a qualidade de suas aprendizagens, têm seu sucesso condicionado a bons programas de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

* Existem diferentes denominações dadas aos parceiros mais experientes que desempenham a função de organizador de situações de aprendizagem e reflexões da prática do professor.

Bibliografia

- BALESTER, M. (org.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Graó, 2000.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo, Arte & Ciências, 1998.
- _____. *Alfabetização – Permanência e mudança*. São Paulo, Centro de Estudos em Educação Vereda, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos no estado de São Paulo*. Rio de Janeiro, Pioneira, 1974.
- CALVO, F. Projecto. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 25 (Criatividade/Visão). Porto, Casa da Moeda, 1992.
- CAPRA, Fritjof et al. *Belonging to the Universe*. Londres, Penguin Books, 1993.
- COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.
- _____; PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre, Artmed, 1995.
- DAMKER, H. et al. "Planejamento participativo nas escolas: retomando aspectos essenciais". In: *Revista da Educação*, vol. 19, n.º 75. Brasília, 1990.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas da educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 2000.
- DOWBOR, L. "O espaço do conhecimento". In: *A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade*. Belo Horizonte, IPSO/Oficina de Livros, 1994.
- DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos – Leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- _____. et al. *Formação de educadores alfabetizadores de jovens e adultos em empresas/escolas*. São Paulo, Centro de Estudos da Escola da Vila/Fundação Kellogg, 1999.
- DRUCKER, Peter F. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo, Pioneira, 1993.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo, Edições Loyola, 1979.
- FERREIRO, Emília. *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre, Artmed, 1992.
- _____. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- _____. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização – Teoria e prática da libertação*. São Paulo, Moraes, 1980.
- _____. *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 6.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo/Brasília, Cortez/Instituto Paulo Freire/Unesco, 1996.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, Artmed, 1994.
- GUERRERO, Miguel Escobar. "Trabalhos de Freire: desafios, não receitas". In: GADOTTI, M., op. cit.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- _____ & VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*, 5.ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- JÓIA, Orlando (org.). *Relatório da Ação Educativa sobre a educação de jovens e adultos de 5ª a 8ª série*. Mimeo. São Paulo, Ação Educativa, s.d.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1991.
- _____ & DI PIERRO, Maria Clara. "Escolarização de jovens e adultos". In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 14, pp.108-130. São Paulo, 2000.
- KIDD, J.R. *El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto*. Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1973.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da*

- escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- _____ & SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- LERNER, Délia. “É possível ler na escola?”. In: *Revista Lectura y Vida*, 17(1). Buenos Aires, 1996.
- LUDOJOSKI, Roque L. *Andragogia o educación del adulto*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1972.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1996.
- MEDRANO, Sandra Mayumi Murakami. *Situações didáticas e intervenções pedagógicas na produção de textos dos alunos adultos*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília, SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série*. Brasília, SEF, 1998.
- _____. *Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento*. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/SEF, 1998.
- _____. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: Parâmetros em Ação*. Brasília, SEF, 1999.
- _____. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, SEF, 1999.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, Coeja/SEF, 2000.
- _____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas*. Brasília, SEF, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Letramento, cultura e modalidades de pensamento”. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- _____. “Escolarização e organização do pensamento”. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 3. São Paulo, set.-dez. 1996, pp. 97-102.
- _____. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1997.
- _____. “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 12. São Paulo, Anped, set.-dez. 1999, pp. 59-73.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*, 2.ed. Rio de Janeiro, Loyola, 1983.
- PARRA, Cecília & SAIZ, Irma (orgs.). *Didática da Matemática – Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- PIRES, Célia Maria Carolino. *Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede*. São Paulo, FTD, 2000.
- RODRIGUES, J. G. *Evaluación en Matemáticas – Una interacción de perspectivas*. Madri, Síntesis, 1997.
- SANTOS, V. M. P. (coord.). *Avaliação de aprendizagem e raciocínio em Matemática: métodos alternativos – Projeto Fundão*. Rio de Janeiro, Instituto de Matemática da UFRJ, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. *Educação de Jovens e Adultos*. Santo André, 2000.
- SERRES, Michel A. *Atlas*. Paris, Éditions Julliard, 1994.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SCRIVEN, Michael. “The Methodology of Evaluation”. In: STAKE, R. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, Rand Mc Nally, 1967.
- TORRES, Rosa M. *Que (e como) é necessário aprender? – Necessidades básicas de aprendizagem*. Campinas, Papirus, 1994.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1999.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

Ficha técnica

Coordenação

Célia Maria Carolino Pires, Miriam Orensztajn, Roberta Leite Panico, Sandra Mayumi Murakami Medrano.

Elaboração

Antonio Aparecido Primo, Caio Martins Costa, Carla Newton Scrivano, Célia Maria Carolino Pires, Cláudio Bazzoni, Daniela Padovan, Dirce Maria Moreira Batista de Souza, Edda Curi, Fernanda Liberali, Hugo Luiz de Menezes Montenegro, Isabel Azevedo Marques, Iveta Maria Borges A. Fernandes, Leda Maria Lucas, Luiza Esmeralda Faustinoni, Marcelo de Magalhães Papaterra Limongji, Maria José da Nóbrega, Maria Amáble Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Miriam Orensztajn, Paulo Eduardo Dias de Mello, Roberta Leite Panico, Rosa Iavelberg, Rubens Nogueira Filho, Sandra Mayumi Murakami Medrano, Sônia Carbonell Álvares, Suraya Cristina Darido.

Consultoria

Antônia Terra, Circe Bittencourt, Egon de Oliveira Rangel, Heloísa Ferraz, Jelsa Ciardi Avolio, Luís Carlos Menezes, Luiz Percival Leme de Britto, Maria Antonieta Alba Celani, Maria da Conceição Fonseca, Maria Terezinha Figueiredo, Ruy César Pietropaulo, Sueli Ângelo Furlan.

Colaboração

Ana Paulo Calvo, Aparecida Solange Cirineu, Eliane Lousada, Eliete Silva de Oliveira, Glória Cortés Abdalla, Leila Taeko Jin Brandão, Marcelo Barros da Silva, Maria Cristina Fonseca, Marta Arantes, Marta Durante, Sueli Oliveira, Telma Weisz, Vera Lúcia Nory Almansa Iurif, Zilda Louro.

Agradecimentos

Coraci do Amaral Oliveira, Eila de Araújo Almeida, Elisabeth Bruno Ribeiro Vale, João Raimundo Alves dos Santos, Maria Helen Andrade Diniz, Mário Monteiro Neto, Simone Tavares de Oliveira, Vinicius Signorelli, Walter Takemoto.

Agradecimentos especiais

Às secretarias de educação estaduais e municipais que responderam aos questionários enviados e elaboraram pareceres sobre a segunda versão preliminar do documento.

Créditos das fotos

P. 11: Alunos de escola municipal de Cruzeiro/SP; foto de Maria de Fátima A. Guimarães

P. 27: Alunos do Colégio Estadual Víctor Civita, Salvador/BA; foto de Lenir S. Abreu Oliveira

P. 38 e 77: Professoras do Pólo de Maceió/AL; fotos de Sandra Mayumi Murakami Medrano

Projeto e execução editorial

Elzira Arantes (texto), Alex Furini (arte)

Preparação

Cássio de A. Leite

Revisão

Célia Trazzi Cassis