

BENEDITA APARECIDA DE AZEVEDO

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CLASSES DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA VISÃO DE PROFESSORAS**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BENEDITA APARECIDA DE AZEVEDO

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CLASSES DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA VISÃO DE PROFESSORAS**

MESTRADO – Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

**SÃO PAULO – SP.
2007**

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho:

A **meus pais** Aníbal (*in memoriam*) e Maria Neide, por me ensinarem a vencer as etapas da vida com fé e perseverança,

e aos **meus filhos** Taynara, Victor Hugo e Maria Clara, razão maior da minha perseverança.

AGRADECIMENTOS

Durante esse período de estudos recebi o apoio de muitas pessoas que, de maneiras diferentes, me ajudaram a concluir essa Dissertação.

Os meus agradecimentos primeiros dirijo-os à minha orientadora Profa. Dra. Luciana M. Giovanni. Agradeço sua dedicação, paciência e sua capacidade de reflexão. Sua serenidade durante esse trabalho transmitiu-me segurança para que pudéssemos trabalhar com tranquilidade.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno e Profa. Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul, que participaram da Banca de Exame para Qualificação, pelas importantes contribuições para melhoria e encaminhamento desta Dissertação.

Agradeço também a todos os meus professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, em especial, aos professores, Odair Sass, José Geraldo Silveira Bueno, Marcos César de Freitas, Luciana Maria Giovanni, Paula Perin Vicentini, Maria Rita de Almeida Toledo, Maria das Mercês Ferreira Sampaio. Cada um desses/as professores/as, com os temas trabalhados durante as aulas, acrescentaram informações valiosíssimas ao meu trabalho e, sem dúvida, contribuíram para a minha história de formação profissional.

Sou grata, ainda, pela amizade e companheirismo de: Maria José, Iraci, Kelly, Suzana, Sandra, Cida Sato, Selma Omuro, Nilton Hirota, Cida Arimura, Ruth Massumi, Paulo André, Rose Fudalli, Ivanise, Joaquim e Franciane. Em especial, agradeço a Franciane, pela valiosa contribuição de leitura e correção dos trabalhos durante o Mestrado.

Agradeço também à Direção da Escola Estadual alvo deste estudo, pela autorização para realização da pesquisa, ao grupo de professores e funcionários do ano de 2004, em especial às Professoras participantes que, com boa vontade, concederam-me as entrevistas que integram esta pesquisa.

Quero ainda agradecer aos amigos Especialistas que incentivaram e viabilizaram a minha entrada e continuidade no Mestrado: Eduardo Ogawa e Cleuza Saccon.

Ao meu marido Paulo, meus irmãos Jair, João e Roseli, minha cunhada Adriana, minha amiga Cida Arimura e Roseli Neves, deixo registrado um agradecimento especial, pela ajuda prestada em todos os sentidos, desde os incentivos e apoios até a digitação do trabalho.

Reconheço o apoio e compreensão de toda minha família, meus irmãos e cunhados(as), que contribuíram cada um a sua maneira e souberam compreender minhas ausências.

Agradeço em especial aos meus pais, mesmo meu pai não estando mais nesse plano. Eles me deram uma base de educação e valores. Sem essa contribuição hoje eu não seria quem sou. Registro aqui minha grande admiração e grande amor por eles.

Agradeço ainda à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida, que financiou esta pesquisa, apoio decisivo para elaboração desta Dissertação, em especial a equipe coordenadora responsável na Diretoria de Ensino de Registro Região do Vale do Ribeira: Dirigente Profa. Reginalice Nakao Ferreira da Silva, e Especialistas Alencar, Valéria, Gizelda, Cleonice e Valeriano.

Agradeço também aos responsáveis pelas informações cedidas na Diretoria de Ensino de Registro, na Oficina Pedagógica: Raquila; na Supervisão: Bete, Margareth e Cida e no Planejamento: Marli Ponsoni.

Finalmente, aos tantos outros amigos e colegas, o coração agradece também.

AZEVEDO, Benedita Aparecida de. 2007. *Materiais didáticos para classes de Educação de Jovens e Adultos na visão de professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa aqui relatada tem por **objetivo** investigar a visão que as professoras de classes de Educação de Jovens e Adultos – Ciclo II de escolas do ensino público estadual do Vale do Ribeira-SP têm dos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Norteiam o trabalho de investigação as seguintes **questões de pesquisa** – Que dizem as professoras sobre o uso da Coleção Ensinar e Aprender em sala de aula? Que dificuldades percebem em relação ao uso desse material? Que outros materiais têm sido utilizados por essas professoras? – bem como a **hipótese** de que o material proposto e recebido pelas professoras de classes de EJA – Ciclo II no estado de São Paulo (Coleção *Ensinar e Aprender*) tem sido, em geral, pouco utilizado, tendo em vista que os alunos chegam às classes de EJA – Ciclo II, sem a necessária fluência em leitura e escrita, levando as professoras a lançar mão de outros materiais. Os dados, coletados por meio de análise de documentos e de entrevistas com 05 professoras em exercício nessas classes, foram organizados em quadros-síntese e analisados à luz do referencial teórico oferecido por autores que estudam a escola na sua relação com a estrutura social e a cultura (Pérez Gómez e Gimeno Sacristán). A estrutura dessa dissertação está organizada de forma a apresentar o que indicam e propõem os documentos analisados; o que dizem os estudos que os analisaram; o que dizem os estudos sobre práticas pedagógicas e didáticas para Educação de Jovens e Adultos; e o que dizem as professoras investigadas sobre esses materiais e seu trabalho. Os resultados revelam que as professoras desconhecem a existência de uma Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos e de materiais específicos nos quais possa apoiar seu trabalho, razão pela qual se vêm obrigadas a realizar adaptações de materiais didáticos destinados às classes regulares de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Material didático
Educação de Jovens e Adultos
Visão de Professoras

AZEVEDO, Benedita Aparecida de. 2007. The teachers' view about didactic materials for classes of Adult and Youth Education. Dissertation (Master's Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Program of Graduate Studies in Education: History, Politics, Society of the Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP.

ABSTRACT

This research **aims** to investigate the view that teachers from classes of Adult and Youth Education (EJA) – from 5th to 8th grades – from public state schools of Vale do Ribeira-SP have about the didactic materials used in classroom. The investigation work has the following **research questions** – What do the teachers say about the use of the Collection “Ensinar e Aprender” (Teach and Learn) in classroom? What difficulties do they notice in relation to the use of that material? Which other materials have been used by those teachers? – as well as the **hypothesis** that the material proposed and received by the teachers of EJA classes – from 5th to 8th grades – in the state of São Paulo (Collection Teach and Learn) has not been frequently used, once the students reach the EJA classes – from 5th to 8th grades – without the necessary fluency in reading and writing, compelling the teachers to use other materials. The data, collected by means of analysis of documents and interviews with 05 teachers from those classes, were organized in synthesis charts and analyzed taking into consideration the theoretical reference offered by authors who study the school in its relationship with the social structure and the culture (Pérez Gómez and Gimeno Sacristán). This dissertation is structured in order to present what the analyzed documents indicate and propose; what the analytical studies about those documents bring; what the studies on pedagogic and didactic practices for Adult and Youth Education bring; and what the investigated teachers say about their work and those materials. The results emphasize that the teachers ignore the existence of the Curricular Proposal for the 2nd segment of the Adult and Youth Education and also ignore specific materials to support their work, the reason why they are compelled to accomplish adaptations of didactic materials destined to regular classes of Primary School.

Keywords: Didactic material
Adult and Youth Education (EJA)
Teachers' view

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

- AE** – Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação.
- ANPEd** – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- ATP** – Assistente Técnico Pedagógico
- BM** – Banco Mundial
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- COEJA** – Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos
- CONFITEA** – Conferência Internacional de Educação
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEI** – Coordenadoria de Ensino do Interior
- CENP** – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
- CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CRUB** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- Educar** – Fundação Nacional Para Educação de Jovens e Adultos
- DE** – Diretoria de Ensino
- DRE** – Diretoria Regional de Ensino
- E. F.** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências Jovens e Adultos
- ENEJA** – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- E. M.** – Ensino Médio
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF** – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia
- IBOPE** – Instituto de Opinião Pública e Estatística
- INAF** – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LITTERIS – Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONG – Organização Não-Governamental

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SE – Secretaria de Educação

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental

SEFOR/MT – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

RELAÇÃO DOS QUADROS

RELAÇÃO DOS ANEXOS

INTRODUÇÃO	p. 01
CAPÍTULO I – APOIOS TEÓRICOS: LEITURAS PRELIMINARES	p. 09
1.1. A cultura dos alunos na escola: construção de conhecimentos e significados.....	p. 10
1.2. A prática educativa e papel do professor.....	p. 11
CAPÍTULO II – A PROPOSTA CURRICULAR E A COLEÇÃO <i>ENSINAR APRENDER</i> PARA O 2º CICLO DA EJA	p. 14
2.1. A proposta curricular – 2º Ciclo da EJA.....	p. 15
2.2. A Coleção <i>Ensinar e Aprender</i> : material elaborado em decorrência da Proposta Curricular para o 2º Ciclo da EJA.....	p. 45
CAPÍTULO III – ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO	p. 50
3.1. Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil: alguns elementos para composição do contexto histórico.....	p. 51
3.2. Alguns estudos já realizados sobre recursos didáticos para EJA.....	p. 69
3.3. Estudos voltados para análise do material “ <i>Ensinar e Aprender</i> ”	p. 75

CAPÍTULO IV – A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO EM EJA, COM DESTAQUE PARA O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	p. 79
4.1. Perfil das professoras investigadas.....	p. 80
4.2. Visão das professoras sobre o magistério em classes de EJA e seus alunos.....	p. 85
4.3. Visão das professoras sobre as classes de EJA: destaque para a relação com os recursos didáticos e dificuldades enfrentadas.....	p. 90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 108
ANEXOS.....	p. 113

RELAÇÃO DOS QUADROS

QUADRO 01: Perfil pessoal e profissional das professoras.....	p. 81
QUADRO 02: Perfil social das professoras: a vida fora da escola.....	p. 83
QUADRO 03: Visão das professoras sobre o magistério em classes de EJA.....	p. 85
QUADRO 04: Visão das professoras sobre os alunos de EJA.....	p. 88
QUADRO 05: O trabalho na sala de aula de EJA.....	p. 91
QUADRO 06: Visão das professoras sobre recursos didáticos e dificuldades enfrentadas em classes de EJA.....	p. 98

RELAÇÃO DOS ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de Entrevista com as professoras..... **p. 114**

ANEXO 2: Relação das Escolas..... **p. 119**

ANEXO 3: Relação de escolas com EJA na região de Registro: termo oferecido, número de alunos e Município..... **p. 120**

INTRODUÇÃO

(...) Saber realizar certa atividade envolve dominar determinadas operações e também algum conhecimento de caráter proposicional sobre a atividade própria [...] O saber fazer (Know how), a habilidade ou capacidade para realizar algo de modo prático e seus correspondentes esquemas mentais é diferente do saber o quê ((know that). (...) entramos, assim, em outra forma de abordar o significado da relação teoria-prática na educação: o das interações e dependências entre o saber como, saber o quê e o saber quê. Sei, à minha maneira, conduzir uma aula ou trabalhar com uma criança e sei muitas outras coisas sobre elas, crianças, sobre as aulas, sobre o que transmito, sobre o que ocorre ali, sobre mim mesmo, etc. O saber sobre o fazer não capacita para saber fazer com segurança, obviamente, mas quando o fazer de que se trata se refere a ações complexas, com opções possíveis, o saber sobre o fazer dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento.

(GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 56)

Apesar da crescente oferta pública de ensino para jovens e adultos, a formação inicial da maioria dos educadores não contempla as especificidades dessa modalidade.

Segundo Di Pierro & Gonzales (2004), em 2003 dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no país, apenas 23 ofereciam Habilitação em Educação de Jovens e Adultos (16 mantidas por instituições privadas de ensino superior e 07 por universidades públicas – duas federais e cinco estaduais). A maioria encontrava-se, na época, situadas nos estados da Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul (neste último, a Universidade Estadual oferece a habilitação em 07 campi do interior do estado).

Como a formação inicial da maioria dos professores não contempla as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, cresce a necessidade de programas de formação continuada voltados para essa finalidade. Além disso, é freqüente que os educadores populares, vinculados a movimentos e organizações comunitárias, tenham acompanhamento pedagógico de universidades ou de organizações não governamentais.

Vale lembrar aqui, ainda, algo que parece agravar ainda mais esse quadro de despreparo de educadores para trabalhar com EJA: em 2005, ao aprovar a Lei de Diretrizes Orçamentárias, o Congresso reduziu de 20.000 para 14.500 a meta de capacitação de professores de jovens e adultos – o que, para as redes públicas de ensino que dependem do apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para promover a formação em serviço dos educadores significa reduzir ainda mais as perspectivas de formação de novos educadores para Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo com toda a atenção que a Educação de Jovens e Adultos vem recebendo por parte dos pesquisadores no decorrer dos últimos anos, preocupados com o acesso e a melhoria da educação dessa parcela da população que em seu processo de escolarização, por inúmeros motivos, ficou excluída – ela ainda é um grande desafio para toda a sociedade.

Entretanto, a partir de 2000, a existência de uma Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA, elaborada basicamente com o objetivo de explicitar a identidade de cursos para jovens e adultos, contribui para incentivar novas práticas nessa área no país e para fornecer subsídios que permitem hoje repensar a organização curricular em Educação de Jovens e Adultos, a seleção de conteúdos, as orientações didáticas e a avaliação em classes de EJA.

É importante repensar a existência e utilização de materiais didáticos para classes de Educação de Jovens e Adultos, para estar em consonância com as exigências

do contexto social atual em que ela está inserida, possibilitando alcançar condições mais dignas de acesso à escolaridade básica para os jovens e adultos.

Quando falamos em qualidade da educação precisamos reconhecer que há vários fatores envolvidos, porém, o educador, por ser o profissional que está mais próximo ao aluno no dia-a-dia da sala de aula e por ser o agente desencadeador do processo ensino-aprendizagem é o fator ao qual, comumente se faz mais referência, questionando-se a sua formação e o seu desempenho.

Pesquisas sobre como o professor de Educação de Jovens e Adultos tem tentado desenvolver o seu trabalho devem, portanto, considerar esse conjunto de fatores, desde o contexto social mais geral em que se inserem professor e alunos jovens e adultos, até as condições estabelecidas no âmbito do sistema escolar e da própria unidade escolar para que desenvolvam seu trabalho em sala de aula, envolvendo a quase inexistência de apoios e recursos didáticos.

Observando a produção acadêmica sobre formação de professores e sobre materiais didáticos nos últimos cinco anos constata-se que a maioria dos estudos realizados está voltada para o Ensino Fundamental regular. A Educação de Jovens e Adultos (especialmente a referente ao 2º Segmento), mesmo representando um universo grande de cidadãos sem acesso e permanência escolar, não tem tido a devida atenção, especialmente no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos específicos para esses alunos e também à formação dos professores para atuar com essa faixa da escolaridade. É o que constatam, por exemplo, Marin, Bueno e Sampaio (2005, p. 188), em artigo no qual identificam as “... principais tendências de investigação das dissertações e teses de doutorado definidas nos programas brasileiros de pós-graduação em educação, no período de 1981 a 1998...”, e no qual verificam que, de 3.593 indicações de modalidades de ensino pesquisadas nas Dissertações e teses desse período, somente 127 (3,5 %) se referiam à Educação de Jovens e Adultos. Esses autores, não mencionam pesquisas voltadas para o estudo da formação de professores para essa modalidade de ensino e nem para elaboração de materiais didáticos específicos para a Educação de Jovens e Adultos do 2º Segmento.

Esses dados, mesmo representando uma pequena mostra dos problemas e desafios existentes nesse campo de atuação já permitem problematizar a temática para a qual se volta o estudo aqui apresentado.

O processo de elaboração de materiais didáticos constitui parte das necessidades e dificuldades enfrentadas pelos professores, para selecionar conteúdos,

utilizar procedimentos adequados e construir estratégias que associem “escola e sociedade”, “conhecimento e trabalho” e para desenvolver no aluno “atitudes de responsabilidade, compromissos, crítica e satisfação em estar no mundo” – atitudes essas em consonância com a Proposta Curricular do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, em se tratando dos fatores que interferem na qualidade de ensino, referente à necessidade de mudanças e adequação de recursos (espaço, tempo, materiais didáticos), esta pesquisa parte do pressuposto de que os professores são os agentes que podem viabilizar mudanças como as explicitadas no documento da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), desde que a eles sejam dadas as devidas condições – o que inclui, antes de mais nada, considerar o que pensam esses professores sobre os recursos de que dispõem e como se relacionam com eles.

Assim, investigar a visão de professores/as sobre materiais didáticos para classes de Educação de Jovens e Adultos constitui tema relevante a demandar novos estudos e pesquisas.

Por meio das leituras realizadas, apresentadas neste estudo, foi possível constatar que, mesmo com as determinações legais desta última década, pensando nos seis anos passados desde a aprovação do Parecer CEB nº 11/2000, o estado brasileiro, de fato, ainda não reconhece e efetiva a Educação de Jovens e Adultos¹ como uma política pública relevante e contínua, mantendo o caráter compensatório dessa modalidade de ensino, sem dar a devida atenção às necessidades e demandas de professores atuantes nessa modalidade de ensino, especialmente as referentes à elaboração de materiais didáticos específicos destinados a classes de EJA.

Assim, a pesquisa aqui relatada tem por objetivo investigar, especificamente, a visão que as professoras de classes de EJA Ciclo II de escolas do ensino público estadual do Vale do Ribeira – SP têm dos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Dessa forma, três eixos de preocupação organizam o relato de pesquisa aqui apresentado:

- a) Materiais didáticos
- b) Educação de jovens e adultos
- c) Visão das professoras

¹ A partir daqui passo a me referir sempre à expressão “Educação de Jovens e Adultos” com a sigla EJA.

Esses eixos orientam: a formulação das questões e hipótese investigadas, a definição dos objetos, a revisão bibliográfica, a busca de referencial teórico, bem como o conjunto das decisões metodológicas.

Para melhor entendimento do leitor, cabe neste momento, apresentar a pesquisa alvo deste relatório.

Vejamos o conjunto de questões que nortearam a pesquisa.

- Que dizem as professoras sobre o uso da Coleção Ensinar e Aprender em sala de aula?
- Que dificuldades percebem em relação ao uso desse material “Coleção Ensinar e Aprender”?
- Que outros materiais têm sido utilizados por essas professoras?

Norteia ainda a pesquisa, a hipótese de que o material proposto e recebido pelas professoras de classes de EJA Ciclo II no estado de São Paulo (Coleção Ensinar e Aprender) têm sido, em geral, pouco utilizado, tendo em vista que os alunos chegam às classes de EJA no Ciclo II sem fluência em leitura e escrita, levando as professoras a lançar mão de outros materiais.

Assim, definiu-se a realização de uma pesquisa do tipo analítico-descritiva, para investigar a visão que as professoras de classes de EJA Ciclo II (de escolas do ensino público estadual do Vale do Ribeira – SP) têm dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, numa escola que atende a três turmas de EJA: 1º Termo (5ª série), 3º Termo (7ª série) e 4º Termo (8ª série) no primeiro semestre do ano de 2006².

Os critérios adotados para definir quais classes de EJA com seus respectivos professores seriam investigadas foram:

- a) Selecionar Turma de início do Módulo II, ou seja, Termo I (correspondente à antiga 5ª série), cujos alunos são oriundos da EJA Ciclo I ou são alunos que estiveram fora da escola;

² Cabe assinalar que, após a busca de informações junto à Diretoria de Ensino da região de Registro – SP, no início deste mesmo ano, observou-se que, em um universo de 07 municípios do Vale do Ribeira, existem 14 escolas que atendem a classes de EJA e 31 classes de EJA distribuídas entre esses municípios.

- b) Evitar o 4º Termo (8ª série), que constitui turma de EJA denominada “mista” (também chamada “não autêntica”), isto é, que inclui, na mesma classe, alunos de EJA e alunos da chamada Recuperação de Ciclo³;
- c) Selecionar professores do 1º Termo, que participaram, no período de 2004/2005, de Curso de Capacitação sobre a “Coleção Ensinar e Aprender” e que concordarem em participar da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados a partir do “contato direto do pesquisador com a situação estudada”. Supõe o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento da coleta dos dados. Os dados coletados são de natureza predominantemente descritiva e se voltam especialmente para o significado atribuído pelos sujeitos aos fenômenos e situações investigados. A tendência na análise dos dados é seguir um processo indutivo.

Os dados coletados numa pesquisa de natureza analítico-descritiva servem para contar minuciosamente sobre pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo e podem ser oriundos de depoimentos, entrevistas, observações, análise de

³ Segundo Omuro (2006), na rede de ensino pública estadual paulista o Projeto Recuperação de Ciclo constitui parte da política educacional implantada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) a partir de 1995 com a intenção declarada de melhorar o atendimento dos serviços de escolarização básica do Estado. Segundo essa autora, tal política educacional, “... cujas diretrizes principais foram explicitadas no Comunicado SE, de 22 de março de 1995 (Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998), contemplou uma série de medidas administrativas e pedagógicas que causaram um grande impacto na rede estadual de ensino”, entre elas, a implantação do Regime de Progressão Continuada na rede estadual paulista que apresentou como fundamentação a legislação decorrente da então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96): “(...) De acordo com o Artigo 32 da nova LDB, os sistemas de ensino poderiam, a partir de então, desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos e adotar o Regime de Progressão Continuada. Na regulamentação deste dispositivo, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) estabeleceu as bases do referido regime no sistema de ensino paulista por meio da Indicação CEE-SP nº 8, de 30/08/1997 e da Deliberação CEE-SP nº 9, de 04/08 de 1997. Para o CEE-SP, nos termos da Indicação nº 8, o Regime de Progressão Continuada é uma ‘...estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, de garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, de regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade de ensino’ (São Paulo, 1997, p.150)” (p.30 e ss). É nesse contexto da implementação do Regime de Progressão Continuada que se situa, segundo Omuro (2006), a **Recuperação de Ciclo**. Trata-se de um programa especial com duração de um ano letivo destinado a alunos que chegaram ao final do Ciclo I ou do Ciclo II sem aproveitamento satisfatório e condições da continuar seus estudos no nível de escolaridade subsequente. A autora lembra ainda que, “...embora estivessem previstas nas Normas Regimentais Básicas, as turmas de Recuperação de Ciclo só foram efetivamente implantadas em 2002, quando, a partir dos resultados da SARESP/2001, a própria SEE-SP constatou o baixo aproveitamento dos alunos ao final do Ciclo I e do Ciclo II” (p. 31).

documentos e materiais, descrição de práticas e rotinas. Para Triviños (1987) e Selltiz (1965), as pesquisas descritivas visam, especificamente, maior aproximação, caracterização e descrição de objetos de pesquisa ainda pouco conhecidos.

Nesse sentido foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos e as respectivas etapas da pesquisa:

1. Foram tomados como sujeitos da pesquisa 05 professoras de uma escola de ensino fundamental – ciclo II, em um município da Região do Vale do Ribeira, que lecionam em uma classe de 1º Termo (5ª série): 01 professora responsável pelos componentes História e Geografia; 01 professora responsável pelas aulas de Matemática; 01 professora de Ciências, 01 professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e 01 professor eventual, licenciado em História, ministrando aulas de Artes.
2. Tendo em vista o objetivo de obter as visões sobre os materiais didáticos expressas pelos diferentes profissionais em suas respectivas disciplinas foram construídos e testados⁴ Roteiros de Entrevista semi-estruturada (ver Anexo I). A realização das entrevistas ocorreu entre maio e julho do ano de 2006, em sua maioria à noite, durante a semana, em geral na escola foco da pesquisa, em horário marcado conforme a disponibilidade expressa pelas entrevistadas. Apenas uma das entrevistas foi realizada no sábado, na residência da professora. Assim sendo, todas as entrevistas foram realizadas individualmente, em locais adequados para a gravação em áudio. Tive a preocupação de realizar um diálogo tranquilo e explicar o objetivo do meu trabalho, solicitando permissão para o uso do gravador (com o que todas concordaram), além de garantir o anonimato das respondentes. É importante acrescentar que as entrevistas ocorreram na mais absoluta cordialidade, inclusive com muita atenção e prazer, por parte das respondentes, em estar contribuindo para a pesquisa, falando sobre seu trabalho na EJA.

⁴ Expresso, neste momento, agradecimentos especiais à Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUCSP) e à Profa. Maria Regina Guarnieri (UNESP/Araraquara), que atuaram como “juizes” do instrumento, bem

3. A coleta de dados incluiu desde o estabelecimento de contatos e agendamento das entrevistas com os sujeitos selecionados (data, horário e local); a realização das entrevistas que foram gravadas em áudio (com a anuência do entrevistado); até a transcrição literal das entrevistas para registro das informações.
4. Foi também construído e testado o Roteiro para Análise de Documentos (ver Anexo 2), tendo em vista a necessidade de análise da Legislação pertinente ao tema e da Coleção Ensinar e Aprender.
5. Para a organização, apresentação e análise dos resultados, os dados obtidos foram mapeados e organizados em quadros-síntese. Para tanto, as questões norteadoras, hipótese e objetivo do estudo permitiram o agrupamento de informações relacionadas a: perfil pessoal e profissional das professoras; algumas características sociais das professoras ou da “vida fora da escola” descrita pelas professoras; visão das professoras sobre o magistério em classes de EJA; visão das professoras sobre os alunos de EJA; o trabalho na sala de aula de EJA; o uso do material didático e suas dificuldades.

Finalmente, resta acrescentar que esta Dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro deles apresenta os apoios teóricos da pesquisa. O segundo capítulo traz a descrição Coleção Ensinar e Aprender e da Proposta Curricular para o 2º Segmento da EJA. No terceiro capítulo são apresentados alguns estudos já realizados sobre a temática em estudo. O quarto capítulo descreve e analisa os resultados da pesquisa empírica: o perfil das professoras e sua visão sobre o trabalho em classes de EJA, com destaque para o uso de materiais didáticos. Encerram a Dissertação, algumas Considerações Finais sobre a pesquisa e seus resultados, as Referências Bibliográficas e os Anexos (que trazem os instrumentos de pesquisa).

CAPÍTULO I

APOIOS TEÓRICOS

(...) A formação do pensamento prático do futuro docente deve-se desenvolver mediante um processo conflitante de reconstrução do conhecimento pedagógico, intuitivo, vulgar e empírico que o prático adquiriu ao longo da sua prolongada permanência como estudante na instituição escolar, dentro do mesmo sistema educacional. O poderoso influxo socializador da escola, tanto sobre o estudante como sobre o docente, cria, de forma tácita, arraigadas e habitualmente acríicas concepções pedagógicas.

(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 192)

Para entender melhor que tipo de alunos constitui os jovens e adultos que compõem a classe de EJA e de que forma isso altera o trabalho dos professores que atuam nessas classes, julgamos necessário incluir nesta parte da Dissertação o apoio teórico de autores como Pérez Gómez (2001) e Gimeno Sacristán (1999).

1.1. A Cultura dos alunos na escola: construção de conhecimentos e significados

Para Pérez Gómez (2001), cabe à escola mediar as trocas entre as diferentes culturas que envolvem o cotidiano escolar permitindo que as novas gerações construam a sua autonomia intelectual, moral política e ideológica.

Esse autor, estudando a cultura experiencial (ou cultura dos alunos), como parte integrante do “cruzamento de culturas” que compõe a cultura escolar, explora os diferentes recursos cognitivos que o sujeito utiliza para dar significado ao mundo em que vive.

O autor define cultura experiencial como:

[...] configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (Pérez Gómez, 2001, p. 205)

Para compreender os processos de formação da cultura experiencial de cada indivíduo o autor distingue dois pólos: o subjetivo e o social, que estão relacionados, construindo uma unidade na construção dos significados coletivos.

O envolvimento entre o aluno e professor também interfere na construção dos significados de alunas e alunos, que são sujeitos viventes num contexto social e que interagem na escola que é um ambiente único para as diferentes aprendizagens que se desenvolvem como resultado da interação entre as disposições internas dos indivíduos e as peculiaridades do contexto social, familiar e escolar em que atuam.

Segundo Pérez Gómez (2001), cada sujeito constrói sua cultura experiencial, seus esquemas de pensamentos, sentimentos e condutas, com os materiais que o meio lhe oferece, mas não é menos certo que cada um os modula de maneira singular.

O autor faz uma análise metodológica das diferentes formas de cultura experiencial, destacando dois pontos: o desenvolvimento da subjetividade e os processos de socialização.

Assim, o processo de construção de significados pelo aprendiz (adulto ou criança) acontece como num diálogo. Um “*diálogo interno*”, um “*diálogo de interiorização*” que norteia a relação entre o sujeito e o objeto ou situação de conhecimento.

É em função desse “diálogo” a que se refere Pérez Gómez (2001) que ganha relevância o estudo, aqui proposto, da visão que diferentes professores de classes de EJA expressam sobre o material didático de que dispõem para a realização da intermediação entre os alunos e o conhecimento escolar.

Ou seja, para os objetivos deste trabalho trata-se de compreender que, na educação de jovens e adultos, esse “diálogo” que norteia a relação dos alunos com o conhecimento está marcado por uma situação muito específica: o caráter de compensação dessas classes, para alunos que não usufruíram do processo de ensino na idade regular. São alunos adultos, pobres, que trabalham, sustentam família. São alunos cuja experiência precisa ser considerada pelo professor, na organização de suas aulas e, especificamente, na escolha e utilização de recursos didáticos que atendam a essas características específicas.

Assim, resta saber se, na visão dos professores, o material que professores e alunos dessas classes vêm recebendo (a Coleção Ensinar e Aprender) atende a essas características.

1.2. A Prática Educativa e o papel do professor

Gimeno Sacristán (1999), ao analisar o mesmo processo de construção de significados por alunos e professores na escola dá prioridade ao aspecto sociológico desse processo e de sua relação com a prática educativa.

Este autor analisa a construção do conhecimento pelos indivíduos, problematizando a relação entre senso comum e conhecimento científico. Na atividade

do professor quanto mais este souber o que, como e para que realiza as ações específicas de seu trabalho (motivos da ação docente), maior será a qualidade do seu trabalho, porque é essa “consciência” ou conhecimento científico do próprio trabalho, que permite a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica e sobre o senso comum ou conhecimento compartilhado acerca da prática educativa.

O autor define prática educativa em sentido estrito, como sendo:

[...] essa cultura compartilhada sobre um tipo de ações que têm relação com o cuidado, o ensino e a direção de outras. Ela é constituída por conhecimentos estratégicos sobre esses saberes, motivações e desejos compartilhados. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 73)

Segundo esse autor, de forma geral, as ações humanas contribuem para o entendimento da ação educativa, pois, todas as ações dos sujeitos produzem como efeitos, os chamados “esquemas de ação”. Assim, as experiências, quaisquer que sejam elas, inclusive as relacionadas à prática educativa, sempre são alimentadas por informações passadas e alimentam informações futuras, isto é, novas ações estão apoiadas no saber fazer acumulado e, portanto, essas experiências podem se tornar “culturas compartilhadas”:

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício de professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado (...) o pensamento sobre educação não pode ser explicado sem apelar a outras esferas do pensamento e da cultura, as práticas educativas não podem ser compreendidas sem ver como outras práticas sociais projetam-se, incidem ou nelas provocam reações. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 91)

Assim, para os objetivos deste trabalho, é importante compreender que “cultura compartilhada” é essa que professores/as expressam no trabalho com as classes de EJA.

O que revelam a proposta de trabalho educativo nessas classes e o material para elas elaborado oficialmente ou os materiais selecionados e utilizados pelas professoras?

O que vemos são classes de alunos pobres, trabalhadores, funcionando no período noturno, em escolas empobrecidas, seja no que tange ao material de que dispõem para essa modalidade, seja no que se refere à formação dos professores, seja no que diz respeito ao modelo de ensino vigente.

Um modelo baseado na relação “professor explica – aluno aprende”, com base em um material rico, mas distante da cultura e experiências dos alunos. Mais do que isso, um material que ignora as condições desses alunos que não tiveram escolaridade regular ou que fracassaram na escola quando tinham a idade regular para isso.

Assim, a prática educativa institucionalizada sofre influências e determinações sociais que condicionam as ações dos professores. Nesse sentido, em relação aos materiais didáticos propostos para EJA, nem sempre o que é proposto está em consonância com as necessidades específicas desse alunado. Segundo Gimeno Sacristán (1999) “[...] a eficácia dos modos de controle sobre o material didático tem conseqüências muito diretas sobre o conteúdo cultural levado para as aulas e sobre as formas de fazer educação”. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 92)

Tais reflexões remetem nesse momento à apresentação da Proposta Curricular do 2º segmento da EJA – foco específico de atenção no Capítulo II, apresentado a seguir.

Capítulo II

A Proposta

Curricular E A

COLEÇÃO *ENSINAR E*

***APRENDER* para O**

2º ciclo da EJA

(...) embora a maioria de suas ações reproduza tradições de prática mais do que crie outra nova, no espaço pessoal de sua ação, cada professor pode ser inovador e, em alguns casos, o faz em coordenação com outro, por isso, as contribuições originais podem enriquecer e revisar o passado.

(GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.76)

2.1. A Proposta Curricular – 2º ciclo da EJA

A Proposta Curricular – 2º segmento da EJA foi lançada pela SEF (Secretaria de Ensino Fundamental) em 2002, com base na resolução nº1/2000 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, tendo como finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas que atendem a EJA.

O material da Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA foi elaborado pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) e construído com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Proposta está organizada em 3 volumes. Vejamos.

O Volume 1 apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem, para reflexão, fundamentos comuns às diversas áreas curriculares. O Volume 2 se refere às áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. E o Volume 3 contempla as áreas de Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física.

Para a realização desta análise utilizamos o documento referente à 2º versão preliminar, organizado em setembro de 2001, intitulado “Proposta Curricular – 2º segmento da EJA”.

Cabe, inicialmente, considerar aqui, as orientações internacionais oriundas da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEJA – em 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Trata-se de evento importante, por ter resultado na produção de documentos que constata a necessidade da EJA seguir novas orientações em relação à aprendizagem, tendo em vista o conjunto de transformações socioeconômicas e culturais deste século XXI e a exigência de que os indivíduos potencializem seus conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente:

[...] a produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente ao longo da vida, constituem um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Assim sendo, os quatro pilares educativos propostos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver – constituem fatores estratégicos a serem considerados na formação dos cidadãos (Brasil, COEJA – Parte I, 2001, p. 7).

Esse documento recomenda que a EJA deva contribuir para a formação de cidadãos democráticos, por meio do ensino dos direitos humanos, incentivando a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes instâncias de sua vida social e escolar, sugerindo ainda o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação por meio do que o documento denomina “educação intercultural”.

Para tanto, propõe a elaboração de um currículo flexível, diversificado e participativo, que seja definido com base nas necessidades e interesses dos grupos, valorizando a realidade sócio-cultural, científica e tecnológica e reconhecendo o saber dos educadores e alunos aos quais se destina:

[...] a proposta curricular para a educação de jovens e adultos tem de garantir, portanto a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos e reconhecimento da validade da experiência, incentivando educadores e estudantes a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, destacando a produção de material didático, a utilizar os meios de comunicação de massa, a promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos sujeitos envolvidos na educação de jovens e adultos. (Brasil, COEJA- Parte I, 2001, p. 8)

De acordo com as recomendações internacionais da CONFINTEJA, a EJA deve ter como princípio:

- A inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientando para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo da 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 sócio-culturais acumulados pela humanidade;

- O acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- A articulação da EJA à formação profissional no atual estágio de desenvolvimento da globalização da economia, marcada por paradigma de organização do trabalho; essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, mas exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões;
- Respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

O documento apresenta também discussão sobre a identidade de um curso de EJA, apontando várias perspectivas: a do acolhimento desses alunos, a das relações entre escola e trabalho, a das questões ligadas aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e a referente às contribuições de Paulo Freire e teorias sócio-construtivistas. Salienta, ainda, a questão da organização curricular da EJA, apresentando como proposta que o ponto de partida seja a definição das capacidades que se pretende que o aluno construa ao longo do curso.

Para discutir conteúdos, avaliação e orientações didáticas gerais, as áreas curriculares são aprofundadas nas suas especificidades e apresentadas na Parte III da Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA.

O documento reitera, a todo o momento, que a identidade de um curso de EJA resume-se em “... acolher, de fato, os interesses e necessidades de aprendizagem de seus alunos”, pressupondo a formulação de propostas de ensino flexíveis e adaptáveis a cada realidade.

Os jovens e adultos, em seu retorno para a escola, demonstram grande desejo de aprender, mas, apresentam também necessidade de romper barreiras relacionadas a preconceitos, à baixa auto-estima e à identidade de fracasso escolar. É a proposta de ensino do professor, a forma de organizar sua prática pedagógica que permitirá a permanência desse desejo, garantindo atitudes positivas dos alunos frente aos estudos.

Nesse sentido, o ensino deve estar comprometido com um processo de aprendizagem que considere a realidade dos alunos, valorizando a sua existência concreta:

[...] O desenvolvimento das potencialidades dos alunos jovens e adultos e o seu auto-desenvolvimento pressupõem que se tome como ponto de partida o respeito às suas necessidades específicas, o acesso a conhecimentos relevante e não a idéia de que “precisam ter aulas de determinados conteúdos porque não as tiveram quando crianças”. (Brasil, COEJA - Parte II, 2001, p. 69)

Pesquisa realizada pelo MEC, em 2001, para subsidiar a elaboração da Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA constata o problema da não permanência dos alunos na escola, a multiplicidade de fatores que determina isso, o reconhecimento da diversidade dessa população e suas características específicas, destacando-se o fato de que muitos alunos já estão inseridos no mundo do trabalho e possuem experiências pessoais e de participação social diferenciadas das da criança.

O reconhecimento dessa diversidade faz com que, nas escolas, professores e equipe técnica percebam que situações não previstas devem ser esperadas, consideradas e tratadas como um desafio. Não considerar essa diversidade existente entre os alunos pode levar ao fracasso escolar com todas as conseqüências morais, afetivas e sociais para os estudantes. O acolhimento desse tipo de aluno está relacionado à necessidade da escola conhecer melhor suas singularidades:

[...] de modo geral, o conhecimento produzido sobre o jovem e o adulto ainda é bastante insuficiente, não dando conta da diversidade que caracteriza a juventude e a idade adulta em relação à aprendizagem e aos aspectos cognitivos envolvidos. Mesmo assim, é possível analisar aspectos que os diferenciam das crianças (Brasil, COEJA – Parte II, p. 71)

O documento se refere ainda ao fato de que, ao reconhecer o desafio a ser enfrentado, a equipe escolar vai se deparar também com as expectativas existentes entre os alunos em relação ao conhecimento, isto é, a expectativa de que o professor realize a tarefa de transmitir o conteúdo para que o aluno possa “consumi-lo” passivamente, por meio de aulas expositivas, cópias de textos e exercícios repetitivos para memorizar. Fazer com que os alunos rompam com essas expectativas tem sido um desafio. Elas

permanecem arraigadas e a possibilidade de mudá-las pode representar inseguranças, principalmente quando o professor não possui formação adequada para isso. Portanto, o diálogo em relação ao que o documento denomina de “um novo contrato didático” é importante, tornando-se necessário a elaboração de um exercício de reflexão, que possa se converter em documento que transcreva o que os professores esperam dos alunos e o que os alunos esperam dos professores.

Outro fator fundamental mencionado no documento diz respeito ao direito que os professores têm de “aprender como ensinar”, ou seja, que lhes sejam dadas condições de acesso a programas de formação continuada que promovam a necessária reflexão sobre a prática pedagógica em classes de EJA.

Nessa direção, ganha relevância no documento, a necessidade de que os professores aprendam a diferenciar as características de adultos, jovens e crianças aprendizes e a reconhecer os aspectos característicos da EJA, especialmente com os aportes de Sociologia, Economia, Psicologia, Educação.

Outra questão abordada no documento é a da aparente dicotomia entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, complementarmente, à discussão da organização de currículos a partir da “idéia de rede” (em contraposição à organização linear, responsável em grande parte pela fragmentação dos conteúdos) e ao debate sobre os conhecimentos que integram o patrimônio universal e que são importantes num curso de EJA.

As áreas curriculares são discutidas e aprofundadas na sua especificidade no documento: Língua Portuguesa na EJA, assim como, História, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.

Segundo o documento os cursos destinados à EJA devem oferecer a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania, reconhecendo-se o estudo da linguagem como “instrumento fundamental para formalizar todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas”.

Vejam, então como estão propostas, no documento, as diferentes disciplinas.

Língua Portuguesa na EJA

A tarefa da área de Língua Portuguesa é a de conscientizar o aluno da EJA em relação ao processo que permite o estabelecimento de cumplicidade entre ele e a palavra, por meio do processo de leitura e da elaboração de textos, bem como, dos exercícios para expressar idéias oralmente e por escrito. Essa tarefa envolve também a reflexão acerca do funcionamento da Língua Portuguesa, que permitirá novas descobertas. Assim, o curso de Língua Portuguesa para EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra.

No sentido de fornecer subsídios para o professor dessa área na EJA, a Proposta Curricular para EJA oferece ainda um conjunto de atividades que podem ser organizadas para possibilitar ao aluno o exercício de uso da linguagem escrita; a produção de textos orais; a leitura e produção de textos escritos; a utilização da linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade; a análise crítica dos diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; o conhecimento e valorização das diferentes variantes lingüísticas do Português, procurando combater o preconceito lingüístico; o reconhecimento e valorização da linguagem do seu próprio grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades.

Trata-se, portanto, de aprender a usar os conhecimentos adquiridos por meio da “prática de análise lingüística” para expandir a capacidade dos alunos de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando sua capacidade de análise crítica.

O documento apresenta ainda os princípios organizadores dos conteúdos e sugere que se faça a seleção desses conteúdos sempre vinculada a um trabalho que proporcione experiências com o “uso e reflexão da linguagem em situações comunicativas”. Portanto, nenhum conteúdo deve ter um fim em si mesmo, ou seja, o importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um “instrumento para o aluno”. Nesse sentido, é necessário “vincular o que fazer ao como fazer e para que fazer”. Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais devem ser trabalhados

em conjunto, pois o fator distância entre as diferentes experiências escolares referentes às práticas lingüísticas de cada aluno ficará, assim, atenuado.

Os Temas Transversais, por exemplo, oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo várias articulações com a área da Língua Portuguesa nos 3º e 4º ciclos de EJA: conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem, prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos, prática de análise lingüística e dos valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem.

O uso de materiais didáticos não foi mencionado em relação a essa área de conhecimento. O que as orientações didáticas presentes no documento propõem são formas de organização do trabalho permitindo aos professores trabalhar com os alunos para que ampliem sua experiência com a palavra ao longo da vida escolar “escutando, lendo ou produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua” (Brasil, COEJA – Vol.2, 2001). Tais orientações fornecem também uma tabela de gêneros de textos orais e escritos para orientar o trabalho, tecendo comentários em relação às questões sugeridas para reflexão e planejamento. Vejamos:

- Como explorar os gêneros do oral para que os alunos os compreendam melhor?
- Como ajudar o aluno a falar em público?
- Como ajudar os alunos a compreender e interpretar os textos lidos?
- Como transformar os alunos em leitores?
- Como ensinar o aluno a produzir textos de diferentes gêneros?
- Como fazer para que os alunos que se expressam bem oralmente transponham suas idéias para o papel?
- Como ensinar os alunos a produzirem textos a partir de outros textos?
- O que se ensina em análise lingüística?
- Como inserir língua portuguesa em uma proposta interdisciplinar?

História na EJA

Segundo as pesquisas mencionadas no documento, realizadas para a elaboração da Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA, o ensino da História tem sido fundamentado numa concepção de tempo linear e numa visão determinista e

eurocêntrica da História. Trata-se de um ensino verbalista, com aulas expositivas sobre temas desvinculados das problemáticas da vida real, resumindo-se as aulas a mero repasse de conhecimentos aos estudantes. Conhecimentos esses que se restringem à memorização de fatos do passado, destacando-se as atuações de sujeitos históricos ligados às classes dominantes, ou apresentação de um processo histórico que opera na lógica de causalidade e conseqüências.

As pesquisas realizadas para elaboração do documento indicam, ainda, a presença de novas perspectivas que surgiram na década de 1980, rompendo com as linhas tradicionais de ensino da História – um movimento representado por quase 37% dos professores de História, que procuram “... trabalhar conteúdos de História do Brasil e do mundo, estimulando o aluno a compreender os problemas contemporâneos para um posicionamento frente à realidade” (Brasil, COEJA – Parte II, p. 198).

Cumprido ressaltar que essa tendência de reformulação das práticas do ensino de História foi reforçada também com o lançamento dos PCN de História, na segunda metade da década de 1990.

Nesse sentido, os desafios lançados indicam que a construção de mudanças para o ensino de História na EJA, parte da reflexão sobre a especificidade dessa modalidade de ensino em suas relações com a história da disciplina e da educação escolar.

A contribuição desse documento consiste em aproximar o atual conjunto de reflexões sobre a História e seu ensino, apresentando diretrizes para o trabalho dos professores, objetivos gerais, critérios de seleção e organização de conteúdos, além de orientações didáticas para o professor de História refletir sobre as diferentes possibilidades de práticas de ensino de História no âmbito da EJA.

Portanto, esse documento propõe uma busca, por parte dos professores, para o entendimento da complexa realidade do mundo atual junto com seus alunos, na tentativa de incentivá-los à participação social como cidadãos ativos nas suas comunidades e de resgatar os valores humanísticos que estão esquecidos e desvalorizados no atual contexto das sociedades capitalistas.

Assim, segundo o documento analisado os objetivos do Ensino de História consistem em:

- Estabelecer relações entre a vida individual e social, identificando relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, relacionando-as com outras manifestações em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos e localiza-los em uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte do conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Questionar sua realidade, identificando e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e povos, como condição para fortalecer a democracia, respeitando-se as diferenças e lutando contra as desigualdades.

Dessa forma, a seleção e a organização de conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, que devem trabalhar com a “periodização histórica quadripartite”, ou seja, com os chamados temas “tradicionais” da História do Brasil, de maneira crítica, buscando estudar como essa periodização e temas foram construídos. É possível trabalhar praticando abordagens que permitam desmontar como tais temas e periodizações tradicionais foram instituídos como memória “oficial” e, assim, desvendar seus comprometimentos ideológicos e sociais.

Esse trabalhar de modo crítico permite pensar novas possibilidades de reflexão sobre a produção do conhecimento histórico nas aulas de História, na relação pedagógica existente entre professores e alunos, mediados por materiais didáticos diversificados que incluam, principalmente, o uso de documentos na sala de aula.

Pensar em mudança na forma de organização e seleção dos conteúdos, deixando de lado as organizações curriculares denominadas “cronológicas” permite que o processo histórico seja analisado pelos estudantes. Nesse sentido, o trabalho com eixos temáticos em História permite o rompimento com conteúdos prescritos e a superação da passividade diante do conhecimento histórico e do próprio mundo social.

Contudo, ainda é comum ouvir professores de EJA afirmando que os programas devem ser uma redução ou simplificação dos conteúdos de História Geral e do Brasil, utilizados no ensino regular. Justificam isso dizendo que os estudantes de EJA dispõem de metade do tempo para aprenderem os mesmos conteúdos que os outros alunos do ensino regular.

Diante disso, a proposta apresentada sugere também que a organização de conteúdos seja realizada por planejamento a partir de “eixos temáticos” e, por consequência, justifica os cuidados que se deve ter com a escolha dos métodos de ensino-aprendizagem, ou seja, o estudo por eixos temáticos está articulado à apropriação de conceitos que só pode ocorrer por meio de “métodos baseados na investigação histórica”.

Nesse sentido, o documento propõe que os conteúdos de História sejam entendidos na acepção de que incluem fatos, conceitos, procedimentos e atitudes. Tal concepção de conteúdo contribui para demonstrar, para o professor, as intenções do conteúdo que ele ensina e para ajudá-lo a elaborar estratégias didáticas específicas.

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino de História – 5ª a 8ª série – devem ser considerados pelos docentes três aspectos fundamentais que contribuem para a formação social e intelectual do aluno, no momento de organizar e eleger os conteúdos históricos a serem ensinados para o aluno de EJA:

- A importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial;
- A construção de articulações históricas como decorrência de problemáticas selecionada para estudo;

- O estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos.

Segundo a proposta, o professor, a princípio, precisa problematizar o mundo social em que ele e o aluno estão inseridos e relacionar isso com as questões políticas, sociais, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços, de maneira seqüencial e dinâmica, prevalecendo nessa interação o envolvimento e construção de conhecimento sobre a História do Brasil, a História da América, a História da África e de outras sociedades e culturas.

São apresentados, assim, os seguintes critérios para a seleção e organização dos conteúdos:

- O diagnóstico que realiza dos domínios dos alunos para que estudem e reflitam sobre questões históricas;
- Aquilo que considera importante para ser ensinado e que contribuirá para a formação intelectual, histórica e social de seu aluno;
- As problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, de seu país e do mundo. (p.218)

Na proposta para EJA, aqui analisada, foi mantida a mesma organização sugerida nos PCN de História de 5ª a 8ª série. Os conteúdos foram organizados em eixos temáticos e foram desdobrados em sub-temas, favorecendo estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo. Vejamos:

- Eixo Temático de 5ª a 6ª série – Relações Sociais e Trabalho: migrações e identidade.
Sub-tema 1: Migrações e Identidade
Sub-tema 2: Trabalho e Relações Sociais
- Eixo temático da 7ª e 8ª série – Relações de poder, conflitos sociais, cidadania: cultura e identidade.
Sub-tema 1: Relações de poder e Conflitos Sociais.
Sub-tema 2: Cidadania e Cultura

Finalmente, o documento traz orientações didáticas para diferentes formas e possibilidades de trabalho com o ensino de História na EJA; indica o uso de imagens

artísticas presentes em documentos históricos e textos didáticos, bem como o uso de músicas nacionais e internacionais, documentos de época, textos tirados de livros didáticos, leis, artigos de jornais, revistas, sites, fotografias, leitura e discussão de livros paradidáticos, filmes, pesquisas, estudo do meio e visitas.

Geografia na EJA

Para analisar o papel da Geografia e o seu ensino nos dias de hoje é importante mencionar a Geografia tradicional que, ao promover a descrição e a memorização dos elementos da paisagem e ao analisar a produção do espaço geográfico, estuda a relação homem-natureza, sem priorizar as relações sociais e seus condicionantes políticos. Assim, profissionais do ensino de Geografia, seguindo essa linha de trabalho em muitas obras didáticas, utilizam uma metodologia que faz um estudo fragmentado do espaço geográfico.

O documento aqui analisado lembra que, as discussões que são realizadas em torno da ciência geográfica, no sentido de fazer revisão e inovação na forma de trabalhar nessa área de conhecimento, têm chegado de forma desorganizada e fragmentada para o professor. Em cursos de capacitação bastante irregulares, às vezes, acontece essa discussão, porém, algumas horas ou dias em uma semana ou mês, parecem não estar sendo suficientes para absorver questionamentos e pesquisas que se desenvolvem há décadas.

A mudança de mentalidade no processo de ensino de Geografia só acontecerá, segundo o documento, com o entendimento de como ocorrem a construção e reconstrução desse conhecimento:

[...] o ensino de geografia proposto nos PCN mostra que não basta dominar o conhecimento geográfico para o professor desempenhar seu papel em sala de aula. Ao escolher os conteúdos e categorias de análise geográfica a serem colocados como objeto de ensino e pesquisa nas diferentes séries de EJA, é preciso que o professor tenha clareza de como ensinar e para que ensinar Geografia, tendo competência para agir com eficácia pedagógica, facilitando o processo de ensino aprendizagem de cada aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas. A competência do professor se completa com conhecimentos produzidos na área da psicologia do ensino e aprendizagem; de história de educação; de história do

pensamento geográfico e suas contradições; de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula. (Brasil, COEJA-Vol. 3, 2001, p.2)

Considerando a Geografia como ciência social, o documento sugere como objeto de seu estudo, a sociedade. Propõe o estudo das relações entre o processo histórico que regula a relação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, pela leitura do espaço geográfico e da paisagem.

Para tanto, vários elementos são apontados para que o professor propicie condições para o aluno processar o conhecimento, construindo e reconstruindo as noções e os conceitos necessários para desvendar geograficamente a realidade.

Assim, a Proposta Curricular - 2º segmento de EJA fornece informações de como se considerou, e se considera ainda hoje, a Geografia, esclarecendo que entre as décadas de 1940-1950 ela passou a ser uma ciência social conhecida como “Nova Geografia” e, mais tarde, na década de 1970, ela foi considerada a “Geografia Crítica”, reaparecendo a concepção do espaço como conceito chave. Por estar vinculada ao conhecimento das relações sociais de produção, a Geografia passa a ser, sendo o documento, locus de discussão das condições de reprodução da sociedade.

Nesse sentido, é importante refletir sobre as indicações que o documento extrai dos PCN de Geografia e que oferecem “uma leitura geográfica do espaço impregnada de significados”, sugerindo uma reflexão quanto à tendência conceitual que indica o lugar como o conceito mais relevante.

O documento sugere uma variedade de escalas geográficas e propõe uma visão ampla de compreensão da paisagem, priorizando a problematização, com os alunos de EJA, em relação às diferentes interpretações, ao longo do tempo, acerca do deslocamento populacional, tomando por base a história de vida familiar de cada um. Trata-se de considerar a migração como mobilidade sócio-espacial, por meio da leitura geográfica do mundo e do lugar. O documento considera que, ao estabelecer relações entre o objeto a conhecer e sua própria história, o aluno irá “construir o raciocínio geográfico”, desenvolvendo sua capacidade de observação, comparação, análise e reflexão.

Na elaboração de uma Proposta Curricular para EJA, o objetivo do ensino de Geografia consiste em esperar que os alunos de EJA:

[...] construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permita conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem. (Brasil, COEJA-Vol. 3, 2001, p.22)

Para a seleção e organização dos conteúdos de Geografia, o documento também se apóia nos PCN, que sugerem um conjunto de eixos temáticos, salientando que o critério para a sua seleção fundamenta-se na importância social do tema e formação intelectual e política do aluno, sugerindo que o professor deva considerar as diferentes realidades vivenciadas, conhecidas e concebidas pelos alunos, para estabelecer uma seqüência de temas e sub-temas significativos, incluindo noções e conceitos de localização, orientação, representação gráfica, categorias de paisagem, lugar, região, território e conhecimentos sobre a experiência cotidiana de diferentes grupos sociais e culturais e sobre a dinâmica natural que se processa em diferentes espaços (p.28).

Para a elaboração do Plano de Curso o documento enfatiza que é possível trabalhar o campo do conhecimento da Geografia de modo dinâmico e instigante, fornecendo exemplos de trabalhos com projetos e orientações didáticas para uso do livro didático e alguns instrumentos e formas de avaliação.

Lembra, entretanto, o documento, que existem poucos materiais didáticos específicos de Geografia para o ensino da EJA, principalmente para o 3º e 4º ciclos e que, por isso, alguns livros didáticos, moldados para atender a Geografia tradicional, mesmo assim têm sido utilizados. A esse respeito, recorre à pesquisa realizada no Brasil, pelo MEC, em 2001, revelando que a maneira mais comum de ensinar Geografia em EJA tem sido a aula expositiva ou a utilização do livro didático (51% de professores investigados recorrem a essa forma de ensinar Geografia). Além disso, a pesquisa revela que 45% dos professores declaram que usam o livro didático do ensino regular nas classes de EJA ou utilizam apostilas. Em sua maioria, relatam que fazem a seleção e organização de conteúdos considerando temas significativos para alunos de EJA, fazendo recortes e combinações com atividades desenvolvidas nos cursos regulares.

Em vista disso, alguns cuidados importantes são indicados nessa proposta com relação à utilização de livros didáticos. Vejamos:

→ Escolher livros didáticos de Geografia que sejam temáticos;

- Verificar se os textos são complexos, se apresentam categorias e conceitos geográficos apenas como enunciados ou de forma descritiva;
- Observar se os conteúdos e conceitos aparecem simplificados e se definem ou não com precisão o objeto de estudo;
- Verificar se as atividades existentes são diversificadas, se estão adequadas à capacidade cognitiva dos alunos e colaboram para uma reflexão crítica e para a construção do conhecimento em relação ao que se está estudando, ou se apenas reforçam a memorização e a simples localização e cópia das informações presentes nos textos;
- Observar se ele pode e deve desenvolver as atividades ou projetos que lhes favoreçam a atingir os objetivos propostos, procurando ser claro e preciso em relação ao que pretende que os alunos realizem e o que esperava como resultado final do trabalho;
- Verificar se são explorados diferentes recursos, tais como mapas, imagens, fotografias, gráficos, tabelas ou se há uma valorização excessiva de textos. A utilização de recursos diversificados é muito importante em um livro, uma vez que eles expressam valores e informações, auxiliam a compreensão e interpretação dos fenômenos e processos estudados. Deve-se verificar, também, se a impressão dos recursos permite uma boa visualização dos mesmos, se estão na proporção e na escala adequada (Brasil, COEJA-Vol. 3, 2001, p.70).

Ciências Naturais na EJA

A proposta para essa área de conhecimento evidencia informações que traduzem as profundas transformações que o ensino de Ciências vem passando nas últimas décadas. Trata-se da forma como ela foi e ainda é trabalhada, ou seja, de forma tradicional, priorizando a descrição dos fenômenos naturais e a transmissão de definições, regras, nomenclatura e fórmulas, em sua maioria sem estabelecer vínculos com a realidade do estudante dificultando sua aprendizagem. Um ensino mais atualizado, dinâmico e contextualizado consiste em abordar temas relevantes para o

aluno, ligados ao meio ambiente, à saúde, à transformação científico-tecnológico do mundo e à compreensão do que é ciência e tecnologia.

No campo da EJA, novas propostas são indicadas para que a área de Ciências possa colaborar com a melhoria da qualidade de vida do estudante e ampliar a compreensão do mundo do qual ele participa, marcado pela ciência e pela tecnologia.

Assim, são fornecidos aos professores sugestões para que o conjunto de conteúdos seja contextualizado, aproveitando um tema do cotidiano para oferecer oportunidade aos alunos de desenvolver o hábito de refletir sobre o que expressam oralmente ou por escrito. O documento indica como deve ser demonstrada a lógica do conhecimento científico, trabalhando a concepção de Ciência em diferentes momentos históricos, mostrando as modificações ocorridas de acordo com o desenvolvimento tecnológico; pondo em destaque o dinamismo do conhecimento científico, por meio de debates sobre notícias de descobertas recentes veiculadas na mídia.

Cabe ao professor dessa área de conhecimento explicar porque as observações cotidianas e o senso comum são diferentes do conhecimento científico e, também, porque se complementam. O aluno que tem baixa escolaridade, muitas vezes desconhece que os fenômenos da natureza que ocorrem em sua vida não necessariamente ocorrem na vida de outras pessoas. Esse entendimento através do ensino de Ciências leva o aluno a ser tolerante com culturas diferentes da sua, pois, passa a entender as diferenças de comportamentos e termos utilizados, assim como, a respeitar o meio ambiente.

Os objetivos gerais da área de Ciências estão apresentados lado a lado com os objetivos dos Temas Transversais, inseridos nos PCN: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Nesse contexto, estão muito presentes, no documento, as influências do pensamento de Paulo Freire, valorizando os conteúdos e métodos que melhor cooperem para a formação crítica do estudante e sua inserção consciente na vida coletiva.

Além disso, o documento lembra que é importante conscientizar os estudantes do movimento que realiza a Ciência. Por ser um fazer humano, ela atende além dos interesses próprios de descoberta e de consolidação das explicações, aos objetivos gerais das sociedades, ou seja, a sociedade altera a tecnologia que, por sua vez, altera a sociedade. Dessa forma, essa proposta mostra a necessidade de verificar a história da

humanidade desde o princípio até os dias atuais e, então, perceber o poder de transformação que as Ciências Naturais apresentam na sociedade, para além de um conjunto de definições e nomes.

Os objetivos nessa área de conhecimento estão fundamentados nos mesmos objetivos gerais do ensino voltado para crianças e adolescentes. Os objetivos dos PCN - Ciências Naturais foram transcritos com destaque de questões fundamentais para EJA. Vejamos:

- Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente;
- Identificar relações em conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje, sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científicas – tecnológicas;
- Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bem individual e coletivo que deve ser promovida pela ação de diferentes agentes;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das ciências naturais, colocando em práticas conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas no aprendizado escolar;
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo;
- Saber combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações;

→ Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento. (Brasil, COEJA - Vol. 2, 2001, p. 138)

Em relação aos conteúdos, o documento traz várias críticas quanto à forma de organização desses conteúdos, seja para os alunos do Ensino Fundamental regular dos 7 aos 14 anos, seja para os alunos de EJA, porque os conteúdos são organizados de forma tradicional há mais de 30 anos em nosso país e seguem uma seqüência linear que trata de: ar, água e solo na 5ª série; seres vivos, na 6ª série; corpo humano, na 7ª série; Física e Química, na 8ª série. Ecologia é vista na 5ª e 6ª série; Astronomia tem lugar variável, geralmente na 5ª série; e evolução na 6ª série, junto com estudos dos seres vivos (p.144).

Resultados da pesquisa realizada pelo MEC em 2001 revelam que os professores estão preocupados com a necessidade de diversificar conteúdos e métodos – o que leva o documento a elaborar orientações para que os professores iniciem a experimentação de novos conteúdos, de novas técnicas e recursos, sugerindo o diálogo e troca de experiências entre profissionais, na intenção de promover mudanças gradativas, paulatinas.

Além disso, mesmo reconhecendo a necessidade que os professores têm do apoio do livro didático, o documento ressalta que ele representa “um currículo diferente das propostas apresentadas”:

[...] é possível trabalhar com o livro didático aproveitando as inovações deste documento, por exemplo, ao escolher a ordem dos conteúdos, os enfoques de discussão, a pesquisa e outros trabalhos complementares. Os livros didáticos, disponíveis em todas as escolas, continuarão a ser uma importante fonte de consulta de informações, ainda que não seja a única. Com o acúmulo de conhecimento e experiência, o professor poderá propor mudanças mais profundas em relação às do livro, sempre que assim julgar necessário. (Brasil, COEJA – Vol. 2, 2001, p. 147)

A Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA, discutindo a natureza dos conteúdos (fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores) oferece oportunidade para o professor de EJA enfrentar talvez um dos maiores desafios didáticos: a promoção de uma mudança no comportamento dos alunos. Para tanto, traz orientações para que os Temas Transversais sejam trabalhados pela instituição escolar e que os professores de

EJA sejam inteirados desse material, estudando-os e integrando-o também ao seu trabalho. Além disso, o documento oferece critérios para a seleção de conteúdos, salientando aos professores de EJA o que é um conteúdo relevante, tendo como norteadores os conteúdos encontrados nos PCN de Ciências Naturais – o que significa reiterar que é fundamental que o professor conheça o seu grupo de alunos, o seu trabalho, as suas relações familiares, quais seus contatos com a ciência e a tecnologia, quais as suas opiniões sobre os fenômenos, ... (p.152). Essas informações e conhecimentos podem ser colhidos através de questionários, debates e apresentações de seminários. Trata-se de levar o aluno a perceber o mundo como algo formado por diversos elementos e a correlacionar a possibilidade de melhoria de sua qualidade de vida com procedimentos, atitudes e valores a serem assumidos por eles.

As propostas de trabalhos sugeridas para o desenvolvimento dos conteúdos valorizam o tema “trabalho”, permitindo ao professor discutir e aprofundar questões pertinentes aos alunos adultos. Portanto, os eixos temáticos devem ser escolhidos baseando-se nos critérios que valorizem conteúdos aplicados à realidade dos alunos. São quatro os eixos temáticos propostos para serem desenvolvidos ao longo dos dois anos de EJA: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade.

As orientações didáticas apresentadas no documento consideram a existência de turmas extremamente heterogêneas do ponto de vista sócio-cultural e sugerem alguns exemplos de projetos; destacam o uso de TV, vídeo, computador e internet; valorizam a interpretação de gráficos, tabelas e índices; propõem o uso e organização de hemeroteca e painel de notícias, além de debates e pesquisas com base em textos literários e jornalísticos, entrevistas e consultas a especialistas e profissionais da comunidade, etc.

Quanto ao uso do livro didático a Proposta Curricular para EJA sugere que a seleção de conteúdos e atividades dos livros didáticos deva ser pensada na composição de temas de trabalho, pois as fontes de consulta de informações devem ir para além do livro didático.

Segundo a pesquisa realizada para a elaboração desse documento, dos professores de Ciências de EJA, pouco mais da metade utiliza apostilas e o restante, na sua grande maioria, recorre a livros didáticos escritos para o Ensino Fundamental regular, ou seja, para alunos entre 7 a 14 anos. Portanto, esses livros não atendem às especificidades do aluno de EJA, exigindo muitas adequações, por se tratar de livros

voltados para crianças e adolescentes que não possuem ainda experiência de trabalho, não formaram família. Os temas presentes nesses livros podem não ser relevantes para os adultos e, se forem, podem ter uma abordagem diferente daquela adequada a jovens e adultos. Textos e atividades podem ser aproveitados com certo cuidado, porque também não foram pensados para o público da EJA.

A proposta sugere, então, a utilização de paradidáticos por terem enfoque temático e serem menos extensos. Ou então propõe a assinatura de um jornal, a promoção de consulta de vários títulos didáticos sobre o mesmo assunto, complementando informações e diversificando enfoques e, como produto positivo, sugerem a confecção de livros pelos alunos.

Além disso, a proposta aqui analisada indica a verificação do acompanhamento dos alunos, destacando a necessidade da avaliação ser feita em vários momentos durante o desenvolvimento de uma unidade ou projeto. Cabe ao professor, informar aos alunos de EJA a função da avaliação, quais os objetivos a serem alcançados com a sua utilização e, esclarecer também, que ela serve para orientar o trabalho de planejamento do professor – rompendo com o já conhecido “temor das provas”.

Nesse sentido, o professor deve utilizá-las de diferentes maneiras (des)sensibilizando gradativamente os alunos, e com objetivos diferentes, como verificação de conhecimento (individuais, coletivas, orais, escritas), para sistematização de observação, perguntas e respostas, registros realizados, ou para organização de pesquisas, comunicações, relatórios, etc.

Nas avaliações devem constar, ainda, os procedimentos, as atitudes e os valores trabalhados, bem como, os critérios utilizados. Assim entendidas, elas podem, segundo o documento, ampliar as discussões a respeito dos erros e dúvidas dos alunos como elementos pedagógicos, ou seja, eles podem servir para o professor encontrar, em processo de reflexão com os alunos a lógica que os conduziu, rompendo a concepção de erros como falhas e transformando-os em novas oportunidades de aprendizagem e avanço.

Matemática na EJA

Para dar a sua contribuição à formação de jovens e adultos que buscam a escola, a Matemática precisa ser trabalhada de forma a estimular a construção de estratégias para resolver problemas, comprovar e justificar resultados; desenvolver a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e, finalmente, a autonomia que surgirá da confiança na própria capacidade de enfrentar desafios (p.66).

A Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA para Matemática aponta e considera alguns aspectos que são característicos do aluno de EJA, como a história de exclusão que limita seu acesso a bens culturais e materiais e a busca por escolarização para melhoria de sua qualidade de vida, para discutir também a natureza do conhecimento matemático, identificando suas características e seus métodos particulares, utilizando-os para reflexão sobre o papel que a matemática desempenha no currículo.

De acordo com o documento a Matemática é composta de um conjunto de conceitos e procedimentos e é considerada uma ciência viva:

[...] Na EJA, a atividade matemática deve estar orientada para integrar de forma equilibrada seu papel formativo de desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento e o seu papel funcional de aplicação na vida prática e de resolução de problemas nas diferentes áreas de conhecimento. (Brasil, COEJA – Vol.2, 2001, p. 67).

Apresentando o objetivo da Matemática na EJA o documento fala das especificidades dessa área para jovens e adultos, que se define como: um público especial, um curso com limitação de tempo e de condições materiais, um professor sem formação específica e falta de materiais didáticos específicos. Sem contar com as variáveis que atribuem à Matemática o fracasso escolar de adolescentes e jovens, colocando-a como um dos instrumentos do “filtro social” que seleciona os que terão ou não oportunidade de conclusão da Educação Básica.

Há também a preocupação em relação às dificuldades relativas à formação de professores no Brasil, em especial a formação específica do professor para atuar na EJA – dificuldades essas que dizem respeito à formação acadêmica, a interpretações equivocadas de concepções pedagógicas, à falta de uma política de formação específica

do profissional para lidar com essa clientela e com as demandas próprias da EJA. Entre tantos problemas, destaca-se também a ausência de publicações específicas para o público da EJA, obrigando o professor a “adaptar”, incluir ou excluir conteúdos, ou utilizar um livro “inteiro”, o que o leva a trabalhar apenas com conteúdos de uma única série escolar:

Na consulta realizada, embora cerca de 50% dos professores afirmassem que adotam livro didático e que o livro adotado era coerente com as orientações dos PCN, poucos indicaram qual era o livro adotado e os que foram indicados não eram específicos para o ensino da EJA. A escolha se concentra em autores tradicionais que apresentam uma quantidade grande de exercícios a serem mecanicamente realizados (Brasil, COEJA – Vol.2, 2001, p.68).

Os objetivos gerais do ensino da Matemática para alunos da EJA, consistem em:

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico);
- Selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente;
- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da

linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas;

- Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares;
- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (Brasil, COEJA- Vol.2, 2001, p. 73)

Esses objetivos gerais subdividem-se, no documento analisado, em objetivos específicos, nomeados em relação às diferentes subdivisões dos conteúdos da Matemática previstos para o 2º segmento da EJA. Vejamos.

a) Objetivos do pensamento numérico, a serem atingidos por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

- Ampliar e construir novos significados para os números – naturais, inteiros e racionais – a partir de sua utilização no contexto social e da análise de alguns problemas históricos que motivaram sua construção e reconhecer que existem números que não são racionais;
- Resolver situações-problema, envolvendo números naturais, inteiros, racionais e a partir delas ampliar e construir novos significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação;
- Identificar, interpretar e utilizar diferentes representações dos números naturais, racionais e inteiros, indicadas por diferentes notações, vinculando-as aos contextos matemáticos e não-matemáticos;
- Selecionar e utilizar procedimentos de cálculo (exato ou aproximado, mental ou escrito), em função da situação-problema proposta.

b) Objetivos do pensamento geométrico, a serem atingidos por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

→ Resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo nas noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo, elementos fundamentais para a constituição de sistemas de coordenadas cartesianas;

→ Estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações;

→ Resolver situações-problema que envolvam figuras geométricas planas, utilizando procedimentos de decomposição e composição, transformação, ampliação e redução;

→ Identificar elementos variantes e invariantes, desenvolvendo o conceito de semelhança.

c) Objetivos da competência métrica, a serem atingidos por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

→ Ampliar e construir noções de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, a partir de sua utilização no contexto social e da análise de alguns dos problemas históricos que motivaram sua construção;

→ Resolver problemas que envolvam diferentes grandezas, selecionando unidades de medida e instrumentos adequados à precisão requerida;

→ Obter e utilizar fórmulas para cálculo da área de superfícies planas e para cálculo de volumes de sólidos geométricos (prismas retos e composições desses prismas).

b) Objetivo do raciocínio que envolve a proporcionalidade, a ser atingido por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

→ Observar a variação entre grandezas, estabelecendo relação entre elas e construir estratégias de solução para resolver situações que envolvam a variação de grandezas direta ou inversamente proporcionais, utilizando estratégias não-convencionais e convencionais, como a regra de três.

d) Objetivos do pensamento algébrico, a serem atingidos por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

→ Reconhecer que representações algébricas permitem expressar generalizações sobre propriedades das operações aritméticas, traduzir situações-problema e favorecer as possíveis soluções;

→ Traduzir informações contidas em tabelas e gráficos em linguagem algébrica e vice-versa, generalizando regularidades e identificar os significados das letras;

→ Utilizar os conhecimentos sobre as operações numéricas e suas propriedades para construir estratégias de cálculo algébrico, produzir e interpretar diferentes escritas algébricas – expressões, igualdades e desigualdades -, identificando as equações, inequações e sistemas;

→ Resolver situações-problema por meio de equações e inequações do primeiro grau, compreendendo os procedimentos envolvidos;

→ Observar regularidades e estabelecer leis matemáticas que expressem a relação de dependência entre variáveis.

e) Objetivos do raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico, a serem atingidos por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a:

→ Coletar, organizar e analisar informações, construir e interpretar tabelas e gráficos, formular argumentos convincentes, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas;

- Construir um espaço amostral de eventos equiprováveis, utilizando o princípio multiplicativo ou simulações, para estimar a probabilidade de sucesso de um dos eventos;
- Resolver situações-problema que envolvam o raciocínio combinatório e a determinação da probabilidade de sucesso de um determinado evento por meio de uma razão. (Brasil, COEJA, vol. 2, 2001, p. 75)

Para ajudar os professores a entender de que forma os conteúdos devem ser organizados e selecionados, a Proposta apresenta orientações didáticas que abrangem a importância da resolução de problemas, o uso de recurso à história da matemática, a compreensão das tecnologias da comunicação e da informação, o recurso aos jogos, a articulação com Temas Transversais (pondo em destaque algumas possibilidades de trabalho com jovens e adultos), o uso de textos na sala de aula envolvendo a Geometria e Álgebra e, finalmente, ressalta a importância do desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Quanto à avaliação, o documento ressalta a necessidade de que ela seja processual e tenha critérios compartilhados entre alunos e professor.

Artes na EJA

O que muda na área de Artes para EJA é a forma como o ensino e o aprendizado de Artes acontecem. As Artes propiciam uma maneira interessante de compreender o mundo contemporâneo, de se relacionar com ele e nele se inserir. Ela estabelece uma nova ordem na forma de contato com o mundo cultural, numa perspectiva que permite ressignificar conceitos e práticas.

Segundo o documento, na década de 1990 discutia-se entre as associações de professores de Artes a obrigatoriedade da presença desse componente na Educação Básica. Os estudiosos defendiam as Artes como área de conhecimento e incentivavam a procura por avanços no conhecimento, no ensino e na aprendizagem de Artes nas escolas. Em 1996, a LDB N° 9394/96 torna o ensino de Artes obrigatório e, a partir do ano de 2000, a EJA passa a ser modalidade de Ensino Fundamental que, em decorrência da legislação hoje em vigor, confere a obrigatoriedade desse ensino na EJA.

Considerando que as questões sociais da atualidade, que são tratadas pelos Temas Transversais têm, nas Artes, campo privilegiado para seu desenvolvimento, a Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA, apresenta os seguintes objetivos para o Ensino de Artes:

- Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- Compreender e utilizar as artes como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- Identificar, relacionar e compreender as artes como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo cultural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- Observar as relações entre as artes e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- Identificar, relacionar e compreender diferentes funções das Artes, do trabalho e da produção dos artistas;
- Identificar, investigar e organizar informações sobre as Artes, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;

→ Pesquisar e saber organizar informações sobre Artes em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

Quanto aos conteúdos, o documento sugere que eles sejam agrupados em Conceituais (saber), Procedimentais (saber fazer) e Atitudinais (ser). E, faz uma proposição de conteúdos estruturados a partir de três eixos de aprendizagem: Produzir, Apreciar e Contextualizar, que são semelhantes aos propostos nos PCN, enfatizando o ensino e aprendizagem de conteúdos para que o aluno possa adquirir um conhecimento com o qual saiba situar a produção e Artes.

Os critérios estabelecidos para a seleção e organização de conteúdos contribuem, para promover a formação artística e estética do aluno e sua participação na sociedade.

Quanto às linguagens artísticas, o documento propõe a elaboração de planos, projetos, planejamento que tragam em si a possibilidade de desenvolvimento das linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) trabalhando especificamente com cada uma delas e respeitando as finalidades educativas da EJA.

O documento ressalta a importância do projeto pedagógico da escola, que permite a integração com toda a equipe escolar, fazendo com que as áreas de conhecimento não percam a sua especificidade e, nesse contexto, as Artes se envolvam e se integram. Contribui também com orientações didáticas, relatos de experiências com projetos interdisciplinares, formas de avaliação e registros.

Educação Física na EJA

A possibilidade de acesso à cultura corporal de movimento desenvolvida pela Educação Física por alunos da EJA foi vislumbrada com a inclusão dessa área de conhecimento na EJA.

Os PCN sugerem um trabalho com a cultura corporal de movimento e a Proposta Curricular mostra como compreende o conceito de cultura, como produto da sociedade e como processo dinâmico.

A cultura corporal de movimento é um conhecimento produzido em torno das práticas corporais e a área de conhecimento de Educação Física introduz e integra os

alunos nessa cultura. A importância dessa formação para os alunos da EJA está no entendimento da melhoria da qualidade de vida, no desenvolvimento das linguagens que favorecem a expressão das idéias, sentimentos e crenças.

O documento sugere dois questionamentos importantes a serem feitos que devem nortear o educador, como eixos orientadores:

→ Quem são os alunos de EJA?

→ Como pode ser desenvolvida a Educação Física para esses alunos?

Esses questionamentos tensionam a valorização e o respeito à história do aluno, objetivando a reconstrução e construção dos significados do movimento e da cultura corporal. Nesse contexto, o planejamento pode ser elaborado utilizando as informações fornecidas por meio dos eixos orientadores; priorizando a prática da inclusão.

Para tratar da interferência da mídia sobre o modelo de imagem corporal difundido, a proposta sugere intervenções para o professor refletir com os alunos.

O documento traz uma síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no Ensino Fundamental regular e menciona os PCN, informando que eles contribuíram para a reflexão e discussão da prática pedagógica em três aspectos fundamentais: o princípio da inclusão, o da diversidade e as categorias de conteúdos.

As indagações propostas para nortear a organização do trabalho dos professores são: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar Educação Física para os alunos da EJA?

Seguindo a orientação presente nos PCN, o documento traz a abordagem dos conteúdos escolares, em Procedimentos, Conceitos e Atitudes, apresentando critérios de seleção de conteúdos e sugerindo estabelecer vínculos com os Temas Transversais para considerar as características do aluno da EJA.

Finalmente, são propostos como objetivos da Educação Física para a EJA:

→ Valorizar a participação e integração de todos os alunos;

→ Valorizar, apreciar e desfrutar da cultura corporal de movimento;

- Perceber e compreender as relações entre a cultura corporal e o exercício da cidadania;
- Usufruir do lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida;
- Valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de auto-cuidado;
- Compreender e ser capaz de analisar criticamente os valores sociais com os padrões de beleza, as relações de gênero e preconceitos.

Língua Estrangeira na EJA

A Proposta Curricular para EJA – 2º Ciclo apresenta a Língua Estrangeira como importante na sociedade contemporânea, por permitir o acesso a uma ampla rede de comunicação, indicando também que, no currículo, ela pode desempenhar uma função interdisciplinar, ou seja, pode oferecer meios para a reflexão sobre a realidade social, política e econômica, contribuindo para a construção da cidadania dos alunos.

Na busca por ampliar a compreensão do mundo em que se vive, a Língua Estrangeira representa a possibilidade de uso da língua para obter acesso ao conhecimento nas diferentes áreas da ciência, nos meios de comunicação, nas relações entre pessoas de diferentes nacionalidades e no uso das tecnologias de comunicação.

O documento ressalta para o professor a importância do ensino de uma Língua Estrangeira para a formação dos alunos de EJA, instigando o professor a trabalhar com diferentes tipos textuais como entrevistas, classificados e indicando a compreensão da língua em relação às necessidades concretas de uso, em oposição ao ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais, descontextualizadas.

A Proposta sugere uma abordagem sócio-interacional da linguagem e a considera relevante para os alunos da EJA por já estarem inserido em contextos de trabalho e participarem de interações sociais mais definidas.

Nessa perspectiva, a linguagem, seja no ensino da língua materna ou da estrangeira, ocupa papel interpretador da realidade. Assim, o Ensino de Língua Estrangeira precisa ser trabalhado por meio de textos verdadeiros, que façam parte do cotidiano ou das necessidades de uso dos alunos. Entender o contexto em que o texto foi produzido significa perceber quem produz o texto, para quem se produz o texto, em que local, quando e como o texto foi produzido e, com que finalidade. Assim, o documento discorre sobre a perspectiva sócio-interacional de ensino e aprendizagem, bem como, os objetivos do ensino de Língua Estrangeira que traduzem a sua finalidade, conduzindo o aluno a identificar os conhecimentos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter da Língua Estrangeira, como aspecto que estimula o interesse, curiosidade, espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de compreensão e comunicação.

Além disso, as representações que os alunos da EJA têm da escola, da aprendizagem e de si mesmos precisam ser levadas em consideração pelos professores em se tratando desse público.

Os conteúdos do Ensino de Língua Estrangeira estão apresentados e comentados de forma a proporcionar ao professor um entendimento sobre seus objetivos, tanto da etapa correspondente a 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, quanto da etapa correspondente à 7ª e 8ª série, tomando como foco de aprendizagem a construção social do significado, com possibilidade de integrar as dimensões interacional, lingüística e cognitiva.

Também na proposta de Ensino da língua Estrangeira os Temas Transversais estão presentes para proporcionar momentos de estudos e de reflexão crítica, influenciando na formação dos alunos como cidadãos. O documento propõe algumas orientações didáticas procurando exemplificar as questões de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e dos Temas Transversais.

2.2. A Coleção *Ensinar e Aprender* : material elaborado em decorrência da proposta curricular para o 2º Ciclo da EJA

A Coleção *Ensinar e Aprender* segue as orientações dos PCN e, estas, definem o caminho das diferentes áreas de conhecimento que estruturam o trabalho na escola.

No ano de 2004 foi realizado um projeto denominado “*Apontando caminhos*”, voltado para a Capacitação Específica de professores da modalidade de ensino EJA organizado pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), com o apoio da CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) especialmente para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O Projeto denominado “*Apontando Caminhos*” atendeu especificamente às Diretorias de Ensino do Vale do Ribeira. Foram capacitados 38 gestores (diretores, vice-diretores e professores coordenadores), 10 professores de Ciências, 17 de Matemática, 24 de Língua Portuguesa, 09 de História e 09 de Geografia, abrangendo, ao todo, 77 profissionais da rede estadual de ensino paulista. Dessa forma, participaram educadores de 29 Unidades Educacionais e suas respectivas Diretorias de Ensino – Apiaí, Miracatu e Registro, bem como os gestores das Diretorias de Ensino convidadas: Carapicuíba, Itapevi e São Roque. Vejamos a que se propôs o Projeto:

O Projeto Ensinar e Aprender na Educação de Jovens e Adultos: apontando caminhos, se propôs enfrentar tais desafios, no que concerne à formação de professores e de gestores, à elaboração de currículo para EJA- Vale do Ribeira, bem como a elaboração de material didático específico para essa modalidade de ensino. (EJA- desafios para o século XXI – ADAPTADO DOS PCN –EJA/2002)

A “capacitação dos gestores e professores” envolveu 10 encontros, realizados aos sábados, para desenvolver uma metodologia de diagnóstico participativo, centralizado na ação de formação. O objetivo desses encontros era fazer com que os envolvidos no dia-a-dia das escolas pudessem desenvolver questionários, observações, registros por meio de atividades e fazer a devolutiva na capacitação.

O material utilizado na capacitação para a EJA foi o do *Projeto Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do Ciclo II*, buscando adequá-lo para a modalidade de ensino EJA. Como parte integrante desse Projeto, a Coleção “*Ensinar e Aprender*” incluía 20 livros, organizados em 04 volumes, voltados para 05 disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais.

A elaboração desse material ocorreu por meio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC - SP), a pedido da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Posteriormente, a coleção foi cedida à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição do

material para as escolas estaduais do Estado de São Paulo, sem qualquer ajuste para a realidade da rede de ensino paulista.

O Projeto *Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do Ciclo II* foi elaborado com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, buscando a melhoria da qualidade de ensino. Contemplava, à época em que foi elaborado, alunos com defasagem idade/série, com vistas à inclusão dos mesmos, no sentido de envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem de forma que conseguissem recuperar a defasagem idade/série, oferecendo várias alternativas metodológicas tendo em vista o tempo de aprendizagem de cada aluno.

O material tem como fundamento legal o Parecer n. 170/96 CEE/SP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) – Comissão Especial – e a Resolução n. 77 /96 SEE-SP (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) que dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

A Coleção *Ensinar e Aprender* propõe alguns caminhos em relação à seleção de conteúdos de ensino e à organização da proposta pedagógica. Partindo de uma clara concepção de cada uma das disciplinas, tem como referência central o Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná.

Quanto à avaliação o documento propõe que os professores utilizem, no decorrer do processo em sala de aula, a avaliação diagnóstica e contínua. Ela exige a intervenção do professor, a constante observação e cuidados com os registros e, especialmente, a sua utilização em favor da aprendizagem do aluno.

O Volume I - *Impulso Inicial* é acompanhado de fascículos específicos para os professores de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências Naturais. Cada fascículo contém um texto de orientação pedagógica, comum a todas as áreas de conhecimento, exceto Artes, Língua Inglesa e Educação Física, sugestões de atividades da disciplina, acompanhadas de fichas para os alunos e estão incluídos cartazes destinados a completar certas atividades e jogos para aplicar ou fixar conteúdos desenvolvidos. Vejamos, então, como está organizado esse material nas respectivas áreas de conhecimento:

Língua Portuguesa

Proposta de Trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Projetos de leitura e escrita: Clube de Leitura Histórias que a família conta Medicamentos Ervas medicinais	Diferentes tipos de textos: organização em função de sua intencionalidade.	Leitura, produção, análise e discussão de textos narrativos, instrucionais e persuasivos.

Matemática

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Resolução de problemas Números e álgebra Medidas e estatística.	Operações com números naturais Relações entre as operações numéricas Gráficos e Tabela	Leitura, interpretação e produção de textos matemáticos. Leitura, interpretação e construção de e gráficos e tabelas. Resolução de problemas convencionais e não convencionais.

Ciências Naturais

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Unidades temáticas: Ritmos da natureza Dia e noite Ritmos diários dos seres vivos Estação do ano Ritmos anuais dos seres vivos	Movimento de rotação e translação da Terra Modelos geocêntrico e heliocêntrico Ritmos geofísicos: dia/noite e estações do ano Ritmos biológicos: diário e anual. Sincronia entre ritmos biológicos e geofísicos.	Observação e leitura como meios de coleta de dados. Comunicação(oral/escrita) e registro de informações, conclusões e suposições através de desenhos, quadros, listas, esquemas, tabelas e textos. Formulação de perguntas e suposições sobre o assunto em estudo. Utilização de informações e dados para avaliação de uma idéia.

História

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Unidades temáticas: Construção de identidade e vivência histórica História de vida. História da família.	Tempo histórico Permanência e mudança Simultaneidade Semelhança e diferença Fonte histórica	Leitura de documentos: fotografia, certidão, objetos etc. Pesquisa: coleta, organização, sistematização Registro: observação, entrevista, discussão e produção de texto.

Geografia

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Unidades temáticas: Nossos aspectos de vivência. Reconhecimento Representação Transformações	Espaço geográfico Paisagem Legenda Escala Projeção	Orientação e localização no espaço Observação, coleta, organização e registro de dados Leitura cartográfica Representação do espaço

OBS: Não existem materiais para as disciplinas de Artes, Língua Inglesa e Educação Física. Para atender aos professores dessas áreas de conhecimento foram elaboradas apostilas, montadas de acordo com as orientações recebidas em Capacitação Centralizada para os coordenadores do projeto nas DREs – Diretorias Regionais de Ensino e com os ATPs – Auxiliares Técnico-Pedagógicos.

O processo de adaptação da Coleção *Ensinar e Aprender* para a EJA teve como base a pressuposição de que a necessidade do diagnóstico, dos registros e a forma de avaliação realizada pelos professores são ações que devem ocorrer, tanto nas classes de aceleração, quanto nas salas dos alunos da EJA. Também, se considerou a necessidade de todos os professores conhecerem a proposta pedagógica da escola e utilizarem a avaliação como processo, realizando as intervenções com base nas necessidades e dificuldades dos alunos e nos avanços apresentados, trabalhando com as diferentes faixas etárias, procurando levar em conta a experiência social que cada aluno possui.

CAPÍTULO III

Alguns estudos já realizados sobre a temática em estudo

(...) o campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. No entanto, diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam (...) sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história.

(ARROYO, 2005, p. 19)

3.1. Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil: alguns elementos para composição do contexto histórico

Os anos 20 e os anos 60 colocam-se, assim, como os mais relevantes dentro da história educativa brasileira, marcando o início de períodos bastante diferentes tanto no que concerne às idéias e à abordagem dos problemas educacionais quanto à atenção dispensada à difusão do ensino elementar ou a educação dos adultos, especificamente (Paiva, 1987. p. 304).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Adultos firmou-se como um problema de política nacional no final da década de 1940⁵, porém o processo para a sua instalação aconteceu no período anterior, quando a importância do processo de educação de jovens e adultos é reconhecida, recebendo um tratamento particular desde a legislação:

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 110).

⁵ Segundo esses autores, são 10 as “Campanhas Oficiais de Alfabetização” promovidas no Brasil, desde a década de 1940. A saber:

1947 – O governo Eurico Gaspar Dutra começa a Campanha de educação de Adolescentes e Adultos;

1952 – Inicia-se a Campanha Nacional de Educação Rural no governo de Getúlio Vargas;

1958 – Juscelino Kubitschek cria a Campanha Nacional dos Bispos do Brasil, visa extinguir o analfabetismo com escolas radiofônicas. Atende a 455.671 alunos de 14 estados;

1962 - O professor da Universidade Federal de Pernambuco Paulo Freire propõe técnica que prevê ensino a partir do universo de cada grupo a ser alfabetizado;

1964 – Em 21 de janeiro, o método Paulo Freire vira programa oficial do governo, mas é extinto em 14 de abril, logo depois do movimento militar;

1967 – O regime militar (1964-1985) cria a Fundação Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o objetivo de alfabetizar 11,4 milhões de pessoas em quatro anos e erradicar o analfabetismo em oito anos (1975). Até 1977 teriam sido alfabetizados 11,2 milhões, reduzindo a taxa de analfabetos para 14,2%. Os dados são questionados, o Censo de 1976 estimava 24%;

1985 – O Mobral é extinto, e é criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) no governo José Sarney. A Fundação atendeu a 5 milhões de analfabetos, de um total de 30 milhões em quatro anos;

1990 – O PNAC (Programa Nacional de alfabetização e Cidadania) é criado no governo Fernando Collor com o objetivo de reduzir em até 70% o número de analfabetos em quatro anos;

1997 – O governo Fernando Henrique Cardoso cria o Programa Alfabetização Solidária;

2003 – Programa Analfabetismo Zero (mudado para Brasil Alfabetizado), governo Lula, pretende atingir 20 milhões em quatro anos.

Em 1938, cria-se o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), o qual institui o Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942. A importância desse fundo para a Educação de Jovens e Adultos se apresenta na medida em que, através dos seus recursos se realizaria um programa progressivo de ampliação da Educação Primária e também o Ensino Supletivo para jovens e adultos analfabetos que, em 1945, passa a receber 25% de cada auxílio desse Fundo, para o plano geral de Ensino Supletivo.

Com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos dos Planos Anuais do Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos foi instalado, em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Com essa criação, desenvolvem-se inúmeras atividades “[...] produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 111).

Todo esse movimento, denominado *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA) estende-se até o final da década de 1950. A partir daí, outras campanhas são realizadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura): a *Campanha Nacional de Educação Rural* em 1952 e a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo* em 1958 (ambas sem resultados significativos, segundo Haddad e Di Pierro, 2000).

A EJA teve um momento especial nos quatro primeiros anos da década de 1960, por ocasião do II *Congresso Nacional de Educação de Adultos*, realizado no Rio de Janeiro, sendo a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* ainda a base para discussões. A preocupação dos educadores centrava-se, então, na redefinição das características específicas e na proposição de um espaço próprio para essa modalidade de ensino:

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações características da educação infantil. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 112).

Nesse II Congresso, a idéia de uma nova forma de pensar a ação pedagógica com adultos estava surgindo, pois os educadores começaram a perceber que o adulto não era um ser imaturo e ignorante e que, por isso mesmo, não deveria ser ensinado da mesma forma e com conteúdos da escola primária. Nesse período da EJA, o professor Paulo Freire, já no Seminário Regional preparatório ao I Congresso realizado em Recife-PE, discutia:

A indispensabilidade da consciência do processo desenvolvido por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com ajuda de recursos audiovisuais. (P. Freire, *apud* Paiva, 1987, p. 210).

Paiva (1987) focaliza em seu texto, especificamente, as idéias pedagógicas mais difundidas no Brasil, relativas à Educação de Adultos, reportando-se tanto à década de 1920 – período em que o pensamento estava voltado à Escola Nova e incluía na base da educação dos adultos, o *Método de Laubach*⁶ – quanto à influência do II Congresso Nacional de Educação de Adultos na busca de novos métodos de alfabetização.

Essa busca por novas formas de atuação educativa para alfabetizar a população adulta, segundo a autora, estava ligada essencialmente à idéia de fazer com que essa parcela da população pudesse participar da vida política do país.

Segundo a autora, a promoção da cultura popular sempre foi a preocupação que permeou as mudanças nessa modalidade de ensino. Exemplo disso são as inúmeras “cartilhas na alfabetização” desse período, focadas em “metodologia para a cultura popular” – com destaque para o método de Paulo Freire aperfeiçoado para que pudesse ser utilizado pelo *Movimento de Educação de Base* (MEB), que detinha o “novo pensamento social cristão”, ou seja, “[...] pretendiam todos a ‘promoção do homem’, sua conscientização e emergência na vida política brasileira através de uma ação pedagógica não-diretiva” (Paiva, 1987. p. 251)

⁶ O Método Laubach de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884 – 1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subseqüentemente foi utilizado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX (2004 mídiasemmáscara.org).

Todos os métodos desenvolvidos nesse período influenciaram a formação de novas gerações de trabalhadores em educação: “[...] o método de Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna” (Paiva, 1987. p. 251).

O objetivo do método Paulo Freire era desenvolver nos alunos analfabetos, por meio da metodologia adotada, uma postura crítica, isto é, a apropriação da palavra escrita e seu significado pelo trabalhador o levariam a perceber-se como “sujeito de sua própria história” e, portanto, a mudar suas atitudes e sua “visão de mundo”. Tal método valorizava os debates para que os trabalhadores pudessem absorver a compreensão da cultura, iniciar a alfabetização, formar uma atitude de criação e recriação, partindo de situações concretas valorizando o diálogo e rejeitando as cartilhas que, na sua ótica, seriam “uma doação que reduz o analfabeto mais à condição de “objeto” que a de “sujeito” de sua alfabetização” (Paiva, 1987.p. 253).

O método, em sua prática, iniciava com o levantamento do universo vocabular dos grupos, escolhendo as palavras pelas suas riquezas fonêmicas, pelas dificuldades fonéticas da língua e de acordo com a realidade social, cultural e política dos alfabetizandos.

Na conjuntura do processo político daquele período, os trabalhadores educacionais que lecionavam para os adultos se tornaram importantes, pois poderiam exercer uma grande influência com relação ao engajamento político dos seus alunos que, ao serem alfabetizados passariam a ter direito ao voto. A intenção de conseguir o apoio político dessa parcela da população – a dos grupos populares – fazia com que os políticos apresentassem diversas propostas ideológicas, que levavam a uma nova forma de pensar a educação de adultos, que se tornou instituída com os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período de 1959 a 1964, finalizando com o *Programa Nacional de Alfabetização* do MEC, com a participação do professor Paulo Freire.

Segundo Freire (1992), em seus estudos sobre método de alfabetização de adultos trabalhadores, o adulto analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever e prepara-se para ser o agente desse aprendizado.

Nesse contexto, a idéia de alfabetização vai além de um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. Trata-se, para esse adulto de aprender a entender o que lê e aprender a escrever o que entende, ou seja, trata-se de

dominar conscientemente as técnicas. Portanto, a memorização visual e mecânica não basta, há que se acrescentar uma atitude de criação e recriação do ato de ler e do ato de escrever.

Nesse sentido, o papel do educador torna-se fundamental para dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe ferramentas para que ele se alfabetize. A idéia é a de que, com a colaboração do alfabetizador, o processo de alfabetização possa ser realizado “de dentro para fora”, deixando de ser algo que “vem de cima para baixo”, ou mesmo uma “doação” ou imposição. Nesse caso, o método buscado serve como instrumento também para o educando e não só para o educador, com o objetivo de identificar o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem.

Segundo Freire (1992), as cartilhas em geral não têm contemplado esses objetivos, uma vez que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma “doação” e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à condição de sujeito e assim sendo, as “palavras geradoras” que são fundamentais em seu método para um processo de alfabetização que alia as vantagens do método analítico ou “global” da “palavração” (com o foco na palavra inteira e na compreensão do texto que ela encerra e é capaz de gerar) com as vantagens da mecânica do método sintético-silábico (que permite a formação de novas palavras com base no domínio das combinações de consoantes e vogais ou “famílias silábicas”)⁷.

Freire (1992) estabelece as seguintes fases de elaboração e execução prática de seu método:

1. *Levantamento do universo vocabular dos grupos.*

Ele foi feito através de encontros informais com os moradores da área focada, além de aproveitar os vocábulos mais carregados no sentido existencial, também de maior conteúdo emocional inclusive os falares

⁷ A respeito da definição e caracterização dos métodos de alfabetização ver, especialmente: CHARMEUX, E. 1994. Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez; CHARTIER, Anne Marie. 1996. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas; MICOTTI, M.C. de O. 1987. Piaget e o processo de alfabetização. São Paulo: Pioneira; MICOTTI, M. C. de O. 1996. Alfabetização: Métodos e tendências..In: MICOTTI, M. C. de O. Alfabetização : estudos e pesquisas. Rio Claro – SP: IB/UNESP, p. 09-60 e GIOVANNI, L. M. 1996. O trabalho do professor alfabetizador; organização do ensino e conseqüências para a aprendizagem. In: MICOTTI, M.C. de O. Alfabetização: estudos e pesquisas. Rio Claro – SP: IB/UNESP, p. 79-88.

típicos do povo, isto é, expressões típicas e vocábulos que sejam comuns tanto para o alfabetizador quanto para o alfabetizando.

2. *Escolha das palavras selecionadas da pesquisa realizada.*

Crítérios para a seleção: a) riqueza fonêmica b) dificuldades fonéticas (da língua, colocada numa seqüência gradativa das menores às maiores dificuldades) c) aquela que contenha teor pragmático da palavra, implicando numa maior pluralidade de engajamento numa realidade social, cultural, política, etc.

3. *Criação de situações existenciais típicas do grupo.*

São situações-problema codificadas, guardando elementos que serão decodificados pelo grupo, com a colaboração do orientador. O objetivo é conscientizar o grupo para que concomitantemente se alfabetizem.

4. *Elaboração de fichas-roteiro*

São fichas destinadas a auxiliar os coordenadores de debate servindo como subsídio e não como “receitas prontas”.

5. *Confecção de fichas para formação de novas palavras.*

Trata-se de fichas que apresentam a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A descrição da execução da prática de alfabetização pelo autor inclui desde a projeção da situação com a primeira palavra geradora, a representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto, o início do debate; passando pela visualização da palavra geradora e estabelecimento do vínculo semântico entre ela e o objeto referido, pela apresentação em cartaz da palavra sem o objeto que nomeia, até chegar à apresentação da palavra decomposta em sílabas, e à visualização e estudo das famílias fonêmicas da palavra geradora, que passam a ser apresentadas em conjunto, para o reconhecimento das vogais e consoantes e, assim, produzir o sistema de sinais gráficos.

No período em que o Brasil passou por grandes mudanças políticas e sociais (década de 1960), também Álvaro Vieira Pinto desempenhou papel importante na mobilização existente, o que provocou seu exílio em decorrência do golpe militar de 1964.

Pinto (1982), sempre preocupado com a questão pedagógica, escreveu as “*Sete lições sobre Educação de Adultos*” – livro que continua, até os dias atuais, sendo utilizado e analisado pelos estudiosos da Educação de Adultos. É importante ressaltar que o educador Paulo Freire, acreditando numa tendência reflexiva e dialógica o apreciava favoravelmente, chamando-o de “mestre brasileiro”, destacando a importância de seus estudos em várias passagens de seu livro intitulado “*Educação como prática da liberdade*” (Freire, 1992)

Álvaro Vieira Pinto se dedica especialmente a criticar o desencontro presente no ato de educar, acreditando que é indispensável o caráter de “encontro de consciências” no ato da aprendizagem, ou seja, para ele a educação é a transmissão de uma consciência à outra, ou de algo que um já tem, a outro que ainda não possui.

Em seu livro intitulado “*Sete lições sobre Educação de Adultos*” elenca 07 questões ou temas que traduzem conceitos e concepções a partir dos quais organiza o livro: 1º Tema – *Conceito de educação*; 2º Tema – *Forma e conteúdo da educação*; 3º Tema – *As concepções ingênua e crítica da educação*; 4º Tema – *Educação infantil e educação de adultos*; 5º Tema – *Estudo particular do problema da educação de adultos*; 6º Tema – *O problema da alfabetização* e 7º Tema – *A formação do educador*.

Para elucidar melhor a contribuição desse texto de Álvaro Vieira Pinto para minha pesquisa, analiso a seguir o 4º e o 5º Temas.

O *Conceito de Educação* é resgatado pelo autor. Explica que a Sociedade influencia o processo de educação, ou seja, ela forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Esse processo é determinante para as possibilidades, condições, meios e fins gerais da educação. Enfatiza que a educação é fator de ordem consciente, determinada pela consciência social e objetiva do sujeito, de si e do mundo.

O autor discorre sobre a finalidade da educação e enfatiza que é a mudança de condição humana do indivíduo que adquire o saber de forma substantiva e, por consequência, altera o “ser” do homem, por meio de questionamentos como “a quem se educa”, “quem educa”, “com que fins e meios”, permitindo uma distinção entre consciência ingênua e crítica. Ele define consciência ingênua da educação como:

(...) aquela que não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. Por isso julga-se um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, acredita que suas idéias vem dela

mesma, não provém da realidade, ou seja, que têm origem em idéias anteriores. Assim, as idéias se originam das idéias. A realidade é apenas recebida ou enquadrada em um sistema de idéias que se cria por si mesmo. (Pinto, 1982, p. 59)

E, também expressa a definição da consciência crítica da educação como:

(...) a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação. Inclui necessariamente a referência à objetividade como origem de seu modo de ser, o que implica compreender que o mundo objetivo é uma totalidade dentro da qual se encontra inserida. Refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive. É, pois, por essência, histórica. Concebe-se segundo a categoria histórica de processo, pois está ligada a um mundo objetivo que é um processo e reflete em si esta objetividade nas mesmas condições lógicas que definem um processo. (Pinto, 1982, p. 60)

A educação, um fenômeno social amplo, pertencente a uma rede de interações, não deve ser tratada isoladamente. Nesse sentido, é importante que o educador compreenda a educação como prática social, voltando-se para sua realidade, fazendo as indagações pertinentes e passando da consciência ingênua à crítica, transformando a prática educativa. Portanto, é fundamental considerar o adulto como sujeito participante das relações sociais.

Para o autor, existem caracteres distintos entre a educação regular de crianças e a Educação de Adultos. Ele as coloca como importantíssimas na vida do homem e apresenta a Educação de Adultos como processo qualitativamente distinto da educação de crianças e adolescentes. O que distingue uma modalidade da outra são os motivos, os interesses que o contexto sócio-político-cultural tem quando educa a criança, o adolescente ou o adulto.

Ao adulto são atribuídos fatores que pressupõe contribuição com a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. Por estar na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades, seu caráter de trabalhador se destaca:

O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), ma é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana (Pinto, 1982, p.79).

Quando os adultos, mesmo analfabetos são incluídos no processo político de uma sociedade, expande-se a consciência do trabalhador, porque é possível lhe ensinar o porquê e o como de sua educação. A participação política dos indivíduos em seu meio, exercendo papel de representatividade indica a necessidade da Educação de Adultos. E, como responsável pela reprodução da espécie cabe ao adulto cuidar e educar seus filhos, para que aprendam a ler e escrever – o que acaba por colocar a Educação de Adultos numa condição necessária para o avanço do processo educacional das gerações infantis e juvenis. Nas palavras do autor:

A educação de adultos não é uma parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que têm indispensavelmente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar. (Pinto, 1982, p. 82)

Para o autor, a Educação de Adultos deve ser simultânea à educação da criança e não separada. Ele critica o fato de condenar os adultos à condição de iletrados e concentrar recursos da sociedade na alfabetização das faixas etárias menores, mais baratas e de maior rendimento futuro. Um erro sociológico, que julga o adulto culpado pela sua própria ignorância. Assim, é importante considerar os alunos da EJA como sujeitos pensantes, com experiências vivenciadas na sua realidade, com idéias, dotados de capacidade intelectual, capazes de declarar a sua atuação na sociedade.

Para o autor, o professor deve desenvolver seu trabalho na Educação de Adultos, por meio de uma prática pedagógica crítica, que permita ao aluno alcançar a consciência crítica, instruída de si e do mundo, através de conteúdos e atividades significativas que contemplem as suas necessidades para a inserção no mundo letrado, podendo elevar o padrão de cultura, produzindo representantes mais capacitados para influir socialmente.

O ponto de vista humanista deve ser considerado a princípio, para permitir enxergar o analfabeto como ser humano, como fato real, concreto, e, então analisar o aspecto sociológico, o analfabetismo.

Na concepção de Pinto (1982) o analfabeto não é aquele que não sabe ler, e sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler, mesmo considerando que sua experiência de vida permite que faça a sua própria leitura de mundo.

Alerta ainda o autor sobre o equívoco da infantilização do adulto, concebido como um “atrasado”. Considerar o adulto analfabeto como “uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente” e utilizar recursos didáticos incompatíveis com a sua realidade, é ignorar o adulto como sabedor, é desconsiderar que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não pára pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto; é ignorar o processo de evolução de suas faculdades cerebrais (p. 87).

Também na década de 1960, em São Paulo, destaca-se a contribuição de Beisiegel (1971). Segundo esse autor, os primeiros indícios de possibilidade de renovação do ensino supletivo aparecem em 1963, quando começam a encontrar maior repercussão local as polêmicas, as reações negativas e os entusiasmos despertados pelo “método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”:

[...] ainda neste caso, a rápida propagação nacional dos procedimentos desenvolvidos pelo professor Paulo Freire, durante sua atividade no “Movimento de Cultura Popular” do Recife, as condições favoráveis encontradas pelos grupos estudantis engajados na educação de adultos, as tensões que envolvem a realização das experiências e mesmo a interrupção dos trabalhos, após a deposição do Governo Goulart, só se explicam claramente quando analisadas no âmbito das orientações da atuação do Estado Brasileiro nesse período. (Beisiegel, 1974 p.159).

Em seu texto, Beisiegel, descreve a atuação do Governo Goulart na educação de adolescentes e adultos analfabetos, o qual inaugura, em 1962, com o apoio do então Ministro da Educação Darcy Ribeiro, com objetivo de “acabar com a massa de analfabetos na população”, um *Programa de Emergência* do Ministério da Educação e Cultura, priorizando a educação de adultos. Nesse período, o Ministro Darcy Ribeiro declara ter destinado cerca de 1 bilhão de cruzeiros dos recursos desse programa para a publicação de cartilhas e manuais de alfabetização de adultos (p.162) – considerados experimentais, porque podiam ser modificados através da prática dos alfabetizadores, aos quais se atribuía inteira liberdade de atuação (Beisiegel, 1971, p.165).

Assim, a Educação de Adultos nessa época foi se constituindo com características próprias, fazendo com que fosse reconhecida a necessidade de um tratamento específico para esses alunos, com novos planos didático-pedagógicos para a alfabetização de adultos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o movimento educacional anterior ao golpe militar de 1964, na tentativa de acabar com as práticas educativas livres, voltadas para a educação de adultos foi bastante forte, com o Estado tendo como objetivo garantir a “normalização” das relações sociais, exercendo seu poder de coerção.

Para promover a mediação com a sociedade, em 1967 o governo militar funda o MOBRAL (*Movimento Brasileiro de Alfabetização*), bem como implanta, em 1971, o *Ensino Supletivo*.

O projeto educacional do regime militar consolidou-se juridicamente na Lei Federal n. 5692 de 11 de agosto de 1971, que reformulou os ensinos primário e secundário, então transformados, respectivamente, no ensino de primeiro grau integrado de 08 anos e no ensino de segundo grau. No Capítulo IV dessa mesma lei, o Ensino Supletivo é regulamentado, porém é só com o Parecer n. 699/72 do então Conselho Federal de Educação, que o Ensino Supletivo constitui-se em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal”, “[...] pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais” (Haddad e Di Pierro, 2000, p.116).

A partir dos anos 1980, novos grupos sociais passaram a ser acolhidos nas escolas. Jovens de origem urbana, que apresentam uma trajetória escolar bastante tumultuada, com o estigma de alunos-problema buscam a EJA para superar as dificuldades, atribuindo a essa modalidade de ensino o caráter de “aceleração e recuperação”. Outro grupo de pessoas, maduras e idosas, por sua vez, busca na escola a perspectiva de “integração sociocultural”. Esses dois grupos colocam novos desafios aos educadores, que passam a ter que:

[...] lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vem perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 127).

Quando o governo nacional finalmente é novamente ocupado por civis, em 1985, ocorre um período de redemocratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, momento este que amplia o espaço para os direitos sociais, consolidando-se com a Constituição Federal de 1988:

Seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. (Haddad e Di Pierro, 2000. p. 119)

A *Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos* (Educar) foi então instituída, em 1985, no lugar do MOBREAL, para estar em consonância com o “contexto filosófico da Nova República”.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), assumindo a responsabilidade de articular a política nacional de educação de jovens e adultos, a Educar atendeu as séries iniciais do ensino de 1º grau, promovendo a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, pesquisando e produzindo material didático a ser distribuído em âmbito nacional, supervisionando e avaliando as atividades do subsistema de ensino supletivo.

A maior contribuição para a EJA, nesse momento, foi a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade – artigo 208 da Constituição de 1988 – que estabelece também, de um lado, o prazo de dez anos para os governos e sociedade civil concentrarem esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental e, de outro lado, para que, com esse fim, se dispusesse de 50% dos recursos dos três níveis de governo (municipal, estadual e federal).

A Fundação Educar é extinta em 1990 – o que representou “[...] um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 121).

Nesse momento, vinculado aos compromissos assumidos na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, o Plano Decenal para a Educação, concluído em 1994, fixou metas no sentido de prover oportunidades de acesso e progresso no Ensino Fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos brasileiros pouco escolarizados. Porém,

com as mudanças de governo, o Plano Decenal foi deixado de lado, sendo priorizada, então, a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública.

A aprovação da atual LDB, em fins de 1996, incluiu o rebaixamento das idades mínimas, fixadas em: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em relação à legislação anterior, a nova legislação embora tenha o mérito de romper com a distinção entre os subsistemas ensino regular e ensino supletivo, integrando-se a Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum, não resulta em iniciativas destinadas a garantir sua identidade e especificidade.

Além disso, em meio à reforma do Estado consolida-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços educacionais⁸, possibilitando a promoção do deslocamento dos programas de formação de pessoas adultas, da responsabilidade educacional do estado, para a responsabilidade de outros setores públicos e privados – origem da dispersão dos programas federais, na visão de Haddad & Di Pierro (2000).

É nesse contexto que surge o *Programa Alfabetização Solidária* (PAS), idealizado em 1996, pelo MEC, e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, oriundo de um trabalho voluntário, sem uma preparação efetiva dos envolvidos, gerando assim, a desqualificação e desvalorização desse trabalho docente específico.

Além do PAS, implementado em 1997, concomitantemente constitui no país o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* – PRONERA (articulado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB), com o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST (coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA) e também com o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR (coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho – SEFOR/MT) tinha por objetivo, atingir a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados.

Com isso, o índice de analfabetos absolutos vem declinando ao longo do século XX. Mesmo assim, pesquisas recentes realizadas com o objetivo de estabelecer um indicador nacional de alfabetismo funcional para medir a quantidade de analfabetos funcionais no país (Montenegro; Masagão e Cavallari, 2001, 2002, 2003 e 2004) vêm revelando que jovens e adultos que estiveram menos de quatro anos na escola possuem

⁸ A respeito dessa tendência, ver especialmente: Casassus, 1995; Falcão, 2006; Dourado & Paro, 2001 e Davis, 2004.

precário domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Assim, um número significativo de jovens e adultos representa a parcela de “analfabetos funcionais” do país, evidenciando as necessidades básicas de aprendizagem dessa população que, com certeza, podem ser atendida com ofertas permanentes de escolarização com institucionalidade e continuidade:

[...] são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira (Haddad, 1997 e Ribeiro, 1999).

Essas pesquisas definem como “analfabeto funcional” aquela pessoa que, “[...] mesmo sabendo ler escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (Ribeiro, 2003 e Fonseca, 2002). Segundo os textos reunidos nessas duas coletâneas, o *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF* é uma iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras: o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa para iniciativas de interesse social sem finalidade lucrativa. A Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais, atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos e mobilização social.

Assim, segundo esses autores, o INAF é a única iniciativa de medição do alfabetismo da população adulta em nível nacional existente no Brasil. Seu objetivo é oferecer à sociedade informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da população adulta brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura.

O INAF é feito com base em pesquisas anuais realizadas com amostras de 2 mil pessoas representativas da população brasileira de 15 a 64 anos. Em entrevistas domiciliares, são aplicados testes e questionários aos sujeitos que compõem a amostra.

O primeiro levantamento do INAF, realizado em 2001, abordou habilidades e práticas de leitura e escrita. Em 2002, focalizaram-se as habilidades matemáticas e, em 2003, a leitura e escrita foi retomada. Em 2004, novamente a Matemática. Alternando

essas temáticas, o INAF tem uma perspectiva de longo prazo: a construção de um indicador que subsidie amplamente a compreensão sobre o alfabetismo e possibilite o monitoramento de sua evolução.

Os autores reunidos nas coletâneas organizadas por Ribeiro (2003) e Fonseca (2002) afirmam também que, seguindo recomendações da UNESCO, na década de 1990, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 04 anos de escolaridade.

Mas será que quatro anos de escolaridade garantem o alfabetismo funcional? – se perguntam esses autores. E respondem que, na verdade, o conceito é relativo, pois depende das demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade. Na América do Norte e na Europa, tomam-se oito ou nove anos como patamar mínimo para se atingir o alfabetismo funcional. Nas últimas décadas, esses países começaram a realizar pesquisas amostrais para verificar os níveis de habilidades e usos da leitura e da escrita na população adulta. Na América Latina, o problema tem características específicas e mais complexas, entretanto, a disponibilidade de informações baseadas em pesquisas extensas é muitíssimo mais reduzida.

De acordo com os resultados do INAF no processo de avaliação de 2001, **9% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade encontra-se na situação de analfabetismo**. As pessoas alfabetizadas, por sua vez, foram classificadas em **três níveis de alfabetismo**: as pessoas de **nível 1** (31% do total da população estudada) conseguem retirar uma informação explícita em textos muito curtos, como títulos ou anúncios, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. As pessoas de **nível 2** (34% do total), além de possuir a habilidade acima descrita, conseguem também localizar uma informação não explícita em textos de maior extensão, por exemplo, pequenas matérias de jornal. As pessoas de **nível 3** (26% do total) mostram-se capazes de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, além de comparar textos, localizar mais de uma informação, estabelecer relações entre diversos elementos do texto e realizar inferências.

À guisa de conclusão, as pesquisas sobre o alfabetismo funcional no Brasil (Montenegro; Masagão e Cavallari, 2001 e 2003) revelam um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual.

Apesar de todos os níveis de alfabetismo serem funcionais – ou seja, úteis para enfrentar pelo menos algumas das demandas do cotidiano – só os que se classificam no nível 3 – 26% do total da população – apresentam domínio pleno das habilidades avaliadas, fazendo usos mais intensos e diversificados da leitura e da escrita em vários contextos.

A escolaridade é fator decisivo na promoção do alfabetismo da população. A pesquisa mostrou que, só entre as pessoas que cursaram até a 8ª série ou mais, os percentuais daquelas classificadas nos níveis 2 e 3 de alfabetismo ultrapassam a marca dos 80%. Além da escolaridade, o nível de renda também está correlacionado ao de alfabetismo.

As desigualdades que se verificam nos níveis de alfabetismo nas diferentes regiões do país, entre pessoas de diferentes raças e entre homens e mulheres podem ser diminuídas por uma melhor distribuição das oportunidades educacionais. Dois terços dos entrevistados afirmam que gostam de ler para se distrair, índice que aumenta junto aos subgrupos mais jovens, que têm acesso a uma escolaridade mais longa e mais recente que a dos mais velhos.

Segundo Montenegro; Masagão e Cavallari (2002 e 2004), com frequência e relevância cada vez maiores, também as habilidades matemáticas vêm sendo consideradas no estabelecimento de indicadores de alfabetismo funcional. O que os autores chamam de *habilidade matemática* é a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação, e a suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema.

A preocupação em considerar tais habilidades na construção de indicadores de alfabetismo funcional explica-se pelo alargamento das concepções de alfabetismo e pela diversificação das demandas de leitura e escrita a que o sujeito deve atender para ser considerado *funcionalmente alfabetizado*.

Os principais resultados do INAF / 2002 revelam que há somente 3% de “*analfabetos matemáticos*” na população investigada, mas apenas 21% com domínio pleno das habilidades testadas. Os entrevistados na situação de “**analfabetismo matemático**” não demonstram dominar sequer habilidades matemáticas mais simples, como ler o preço de um produto em um anúncio ou anotar um número de telefone ditado pelo entrevistador. As pessoas no **nível 1 de alfabetismo matemático** acertam as tarefas de leitura de números de uso freqüente em contextos específicos: preços,

horários, números de telefone, instrumentos de medida simples (relógio, fita métrica). O sujeito neste nível é capaz de anotar o número de telefone ditado por alguém, ver as horas no relógio de ponteiros, medir um comprimento com fita métrica e verificar num calendário em que dia da semana cai certa data. Os entrevistados classificados no **nível 2** demonstram dominar completamente a leitura de números naturais, independente da ordem de grandeza, e são capazes de ler e comparar números decimais que se refiram a preços, contar dinheiro e fazer troco. Também são capazes de resolver situações envolvendo operações usuais, de adição e subtração, com valores em dinheiro, e mesmo situações que recaiam em uma multiplicação, quando não conjugada com outras operações. A maioria recorre à calculadora na execução dos cálculos envolvidos nas tarefas. O que distingue o desempenho dos entrevistados classificados no **nível 3** é a capacidade de adotar e controlar uma estratégia na resolução de problemas que demandam a execução de uma série de operações.

A exemplo do que foi detectado na pesquisa realizada em 2001, que focalizava habilidades de leitura e escrita, também em relação às habilidades matemáticas o grau de instrução apresenta-se como a variável mais decisiva. Quase 80% dos entrevistados com até terceira série do ensino fundamental (3º ano primário) não ultrapassam o primeiro nível de alfabetismo matemático. Mesmo entre os entrevistados que concluíram da quarta à sétima série do ensino fundamental, é ainda muito significativo o número daqueles que permanecem no primeiro nível (38%). Só na população com, no mínimo, ensino fundamental completo é que mais de 80% atingem os níveis 2 e 3 de alfabetismo matemático.

Outras variáveis também interferem no desempenho dos entrevistados no teste, mesmo quando controlado o grau de escolaridade. Sujeitos de uma mesma escolaridade, mas que pertençam a uma classe econômica mais alta, tendem a ter melhor desempenho no teste. Essa diferença pode estar relacionada a fatores associados à qualidade da escolarização do entrevistado e de seus pais, assim como ao acesso a bens materiais e culturais.

O mesmo acontece quando se compara o desempenho de homens e mulheres de uma mesma escolaridade. Ao contrário do que se observou na pesquisa relativa às habilidades de leitura e escrita, as médias de acerto em matemática, atingidas pela população masculina são ligeiramente superiores.

Esta breve retomada da história da EJA e de estudos sobre a prática pedagógica para adultos revela, sobretudo, a descontinuidade de propostas para a EJA ao longo da história da educação brasileira. Esta situação indica que a EJA foi tanto alvo de políticas educacionais diversificadas, quanto de experiências inovadoras. Depois de 60 anos de políticas implantadas e de práticas pedagógicas parece que um problema básico não está superado: o que fazer e como fazer no ensino para essa população. Após um bom número de proposições e análise críticas sobre a EJA e sobre a sua pedagogia, a prática docente parece ainda não responder às necessidades dessa parcela da população estudantil.

Embora reconhecendo que o problema da qualidade de ensino da EJA não se reduz ao trabalho docente, este é, sem dúvida, um elemento importante. Assim o presente estudo, sem desconsiderar os outros determinantes, centra-se nesse aspecto.

Desde o início a preocupação com uma prática pedagógica adequada para adultos esteve presente, traduzida em propostas relativas a “o que deve ser usado” e “como deve ser usado” em tais salas de aula. Trata-se de reflexões teórico-práticas que vão ganhando dimensões consideráveis até gerar a necessidade de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular oficial de trabalho com adultos, já no começo destes anos 2000.

O contexto aqui esboçado permite ressaltar a importância de estudos que se voltam para a compreensão do que ocorre em salas de aula de EJA, com professores e alunos jovens e adultos que procuram retomar a escolaridade, por inúmeras razões, interrompida.

Recursos e materiais para apoio didático de alunos e professores constituem um dos elementos vitais na consecução dos objetivos educacionais perseguidos por alunos e professores em sala de aula, pois eles traduzem o currículo prescrito em qualquer nível ou modalidade de ensino. É para o exame desses materiais (especificamente relacionados à EJA) que se volta a pesquisa alvo desta dissertação e, neste momento, os estudos apresentados a seguir.

3.2. Alguns estudos sobre recursos didáticos para EJA

De acordo com o Boletim Ação Educativa (2004a) cresceu, significativamente, a oferta de materiais didáticos para jovens e adultos. As editoras comerciais, que antes não se interessavam por esse segmento (em geral com baixo poder aquisitivo) lançaram coleções para disputar as licitações públicas. Esse mercado se constituiu, a partir de 1988, quando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) começou a apoiar os estados e municípios na impressão ou aquisição de livros para o ensino de jovens e adultos. Em 2001 as compras governamentais de livros didáticos para esse fim cresceram devido ao programa *Recomeço*, hoje denominado *Fazendo Escola*.

A Educação de Jovens e Adultos continua, porém, à margem do *Programa Nacional do livro Didático* (PNLD), que adquire das editoras e distribui às escolas públicas do ensino fundamental regular, livros didáticos escolhidos pelos professores com base em uma listagem organizada pelo Ministério da Educação (MEC).

Após a extinção da *Fundação Educar*, em 1990, a primeira iniciativa do MEC no campo dos materiais didáticos foi elaboração da coleção *Viver, Aprender* para o primeiro segmento do ensino fundamental, encomendada à Ação Educativa.

Ainda segundo o Boletim Ação Educativa (2004a) estima-se que seis milhões de livros da primeira versão da coleção tenham sido impressos e distribuídos pelo MEC ou pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Em 2002, a Ação Educativa realizou uma nova edição que, publicada pela Global Editora, já vendeu cerca de 150 mil exemplares. Em 2004, a coleção foi ampliada com livros temáticos destinados ao segundo ciclo do ensino fundamental. Enquanto o MEC não define tal política, o mercado “de olho” na demanda se apressa. A Editora Ática reeditou a coleção para 5ª a 8ª séries em 2003 e realizou vendas expressivas para o Pará e Sergipe, bem como lançou, em 2005, uma coleção para o primeiro segmento do ensino fundamental. Atualmente, também o Instituto Paulo Freire prepara livros para o primeiro segmento do ensino fundamental do novo Telecurso da Fundação Roberto Marinho. Além disso, a Editora Saraiva publicou uma cartilha para alfabetização de adultos e, atualmente, editoras como a Educarte e a Suplegraf, também disputam as compras governamentais com antigos e novos materiais.

Também conforme a mesma fonte de informação (Boletim Ação Educativa, 2004^a), sem acesso ao grande mercado, as organizações não governamentais, universidades e sindicatos continuam a contribuir para a diversidade de materiais

pedagógicos para educadores e educandos. Alguns dos paradidáticos mais conhecidos são os *Almanaques do Aluá* (elaborado pelo grupo *SAPÉ*) e *Almanaque da Sabedoria* (realizado pelo grupo *Vereda*). Dentre os didáticos, destacam-se os livros do *Projeto Integrar*, da Central Única dos Trabalhadores do Núcleo de Educação Popular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 reconhece a EJA como modalidade da educação básica, mas até hoje ela não dispõe de mecanismos de financiamento e controle de qualidade, equivalentes aos do ensino “regular”. Exemplo disso é a política de aquisição de materiais didáticos: enquanto o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do ensino regular submete as coleções a uma avaliação sistemática e centraliza sua compra e distribuição, não há critérios definidos para regular as compras públicas de didáticos para a EJA.

A esse respeito, já há dez anos atrás, a ausência de mecanismos de controle era explicada pela falta de investimento público e pela oferta incipiente de materiais didáticos para jovens e adultos (Boletim Ação Educativa, 2004^a).

Segundo o Boletim Ação Educativa (2004b), algumas coleções caracterizam-se pelo enraizamento em experimentos educativos e em propostas pedagógicas voltadas às necessidades de aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Outras tentam adaptações de orientações didáticas e de conteúdos voltados ao ensino de crianças e adolescentes. Convivem no mercado materiais de qualidade pedagógica e editorial variada, cujas concepções educativas nem sempre são adequadas ao público destinatário e às especificidades da modalidade de ensino da EJA.

Ou seja, os recursos públicos que hoje são investidos na aquisição de materiais didáticos para jovens e adultos reclamam a adoção de mecanismos de avaliação que influenciem o mercado editorial, estimulando a produção de qualidade. Assim, a experiência do PNLD pode oferecer pistas para o estabelecimento de critérios de qualidade, embora seja preciso preservar a diversidade de iniciativas e evitar que uma eventual centralização induza a uma “indesejável homogeneidade pedagógica”.

Em Dissertação de Mestrado especificamente voltada para o exame das condições de produção de livros didáticos para EJA, Takeuchi (2005) retoma o histórico da EJA e aponta o momento em que o Estado ganha a função de mero gerenciamento e controle administrativo das políticas sociais, afastando-se das ações efetivas em relação à EJA – momento em que se configura a dispersão de materiais didáticos para essa modalidade de ensino. Em sua pesquisa a autora constata a

existência de poucos livros didáticos para a EJA em relação ao número de livros existente para o ensino regular:

[...] dadas as grandes Editoras comerciais somente duas tinham , na data da realização da dissertação, título de EJA; os outros exemplares colhidos na pesquisa eram publicações resultantes de iniciativas diversas, como ONGS (a maior repercussão era a coleção da organização não- governamental Ação Educativa, inicialmente lançada em parceria com o INEP) associações de professores, Editoras regionais. (Takeuchi, 2005, p. 33)

Segundo Takeuchi (2005), o estudo do livro didático requer, sobretudo, o cuidado de focar a atenção para além dos conteúdos, buscando o seu significado entre os agentes que o utilizam, isto é, buscando seu significado de acordo com o uso que deles fazem esses agentes – professores e alunos – já que são eles que constituem a instância em que ocorrem as suas re-significações. O objetivo de seu estudo foi estudar:

[...] a produção do livro didático, ou seja, a sua conformação material: o projeto editorial, o número de volumes, o número de páginas de cada volume, a tiragem, a capa, as cores, os recursos gráfico, o conteúdo selecionado, a linguagem, o processo editorial, a divulgação. Mas não se trata de qualquer livro, mas daqueles destinados a jovens e adultos que não puderam completar seus estudos na idade regular. Que contorno as editorias fazem desse público? Que material é esse? Como ele se diferencia dos demais materiais por elas disponibilizados aos estudantes? (Takeuchi, 2005.p.37).

Especificamente em relação a livros didáticos para EJA, a autora considera dois fatores relevantes para justificar a sua falta de formatação específica para essa parcela do alunado: o primeiro, está relacionado à forma escolar que está disseminada há um século e que não atende às necessidades dos alunos de EJA e, o segundo, está relacionado ao próprio histórico da EJA que é um “histórico de incertezas e de descontinuidade dos programas”.

No informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina Y Caribe, Di Pierro & Graciano (2003) apresentam levantamento de pesquisas acadêmicas sobre EJA no Brasil, tendo como objeto de estudo a apreciação do estado do conhecimento sobre o tema e dialogando com outros textos da mesma natureza como os de Haddad (1987) e Haddad et al (2002).

Esse levantamento sobre a produção discente em teses e dissertações defendidas no período de 1986 a 1998, nas 34 instituições que mantinham nesse período programas de pós-graduação *stritu-sensu* em Educação no Brasil detectou 222 estudos cujo foco estava voltado para a EJA – o que representou apenas 3% das pesquisas desse período.

Nessas pesquisas – em sua maioria, investigações empíricas – o estudo de caso e a entrevista constituíram a principal forma de obtenção dos dados. Segundo as autoras, constatou-se a carência de ensaios filosóficos ou epistemológicos, como também de estudos empíricos mais abrangentes, para proporcionar uma visão nacional da EJA.

Pesquisas voltadas para a história da EJA e para as políticas públicas a ela relacionadas representaram 21,8% do total. Dentre os aspectos das políticas públicas pouco estudados, se apresentam o financiamento dessa modalidade educativa, a educação à distância e o processo de certificação. As concepções e práticas pedagógicas foram abordadas em 21,3 % das pesquisas.

As autoras relatam ainda que, mesmo que se tenha considerado no levantamento processos extra-escolares e não formais de educação popular, percebeu-se um predomínio de estudos relativos a programas de alfabetização e escolarização básica de jovens e adultos desenvolvidos por organismos civis ou do setor público. A pesquisa constatou também que uma parcela importante das pesquisas se volta, de um lado, para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática, problematizando as relações entre alfabetização e práticas sociais letradas e, de outro lado, para as relações entre alfabetismo e desenvolvimento cognitivo. Em relação aos educadores, sua formação e atuação, os estudos representaram 17,5% do total.

Segundo esse mesmo estudo, as publicações existentes sobre a modalidade de ensino EJA estão, em sua maioria, voltadas para a formação continuada de professores e políticas públicas a ela relacionadas.

Essa constatação se confirma, por exemplo, oito anos depois, nos achados de pesquisa da dissertação de Naitto (2006) intitulada “*Cursos de formação continuada para professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos*”. Essa autora investigou a visão que coordenadoras, docentes formadoras e professoras participantes desses cursos expressam sobre dois cursos de formação continuada para professores de EJA realizados em municípios da Grande São Paulo, no período de 2000 a 2004. Por meio de entrevistas e análise de documentos, a autora chega a aspectos básicos dos cursos, recorrentemente mencionados pelos entrevistados e nos documentos analisados. Tais

aspectos, quando contrapostos à realidade das classes da EJA, ora são considerados positivos, ora são considerados negativos em face das necessidades das próprias profissionais entrevistadas e de seus alunos nas classes de EJA nas quais atuam.

Em relação aos Parâmetros Curriculares em Ação para EJA, Naitto (2006) retoma as articulações que foram feitas por iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação:

Ao longo do período de 1995 e 1998 a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para a Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e para a Formação de Professores. Uma ampla discussão nacional foi desencadeada em torno desses documentos cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania. (Apud, Brasil. MEC/SEF, 1999b, p. 7)

Segundo Naitto (2006), o MEC apresenta:

- *A Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento do Ensino Fundamental*, que traz indicações sobre os fundamentos político-pedagógicos dessa modalidade educativa, objetivos, conteúdos e orientações didáticas;
- *O Diagnosticando a alfabetização de Jovens e Adultos: diagnosticando necessidades de aprendizagem*, que oferece sugestões para verificar os conhecimentos do educando em relação à leitura, escrita e cálculo, visando efeito às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos;
- *Viver, Aprender*, que é uma coleção de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos. Elaborada com base na proposta curricular, *Viver, Aprender 1* tem três Fascículos para os alunos e um Guia para o educador, enquanto *Viver, Aprender 2* tem dois Fascículos para aluno, também acompanhados de um Guia para o professor – ambos conjuntos organizados em módulos temáticos que abrangem Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. (Apud, Brasil. MEC/SEF, 1999b, p. 15)

Para a autora, essas três publicações se apresentam em diferentes contextos: “A proposta Curricular para o 1º segmento” foi elaborada em 1995 pela Ação Educativa em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB); em 1996 o MEC pediu a elaboração do “*Diagnosticando*” para uso nas empresas; e a “*Coleção Viver, Aprender*” foi elaborada entre os anos de 1998 a 2000, com a intenção de utilizar a Proposta Curricular para o 1º segmento. A divulgação pelo MEC da “*Coleção Viver, Aprender*”

envolve, ainda, outra publicação considerada material básico para EJA no âmbito do “*Programa Alfabetização Solidária*” (PAS).

Também com base em artigo assinado por Pires (2002) é possível encontrar elementos que reiteram as observações já apresentadas sobre a Proposta Curricular - 2º segmento da EJA, ressaltando a tendência a se “[...] definir claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, de que modo os objetivos propostos para o Ensino Fundamental sejam atingidos por esses alunos” (Pires, 2002, p.300), especialmente quando se considera que essa proposta foi construída a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam definições que direcionam o trabalho das áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, e também, questões ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo que são os chamados Temas Transversais.

Segundo essa autora, a Língua Portuguesa é a área que “[...] permite o desenvolvimento da linguagem e estudo da linguagem verbal escrita”, é a área fundamental para “[...] aumentar a consciência dos alunos em relação ao estar no mundo”. Ou seja, em uma série de circunstâncias, a necessidade de uso da linguagem se manifesta: “[...] da leitura do nome das placas à leitura de jornais, textos científicos, poemas e romances; da elaboração de um bilhete à comunicação e expressão de pensamentos próprios e alheios[...]”. Diferindo do ensino regular, pois a didática exigida para essa clientela deve considerar a especificidade dessa modalidade de ensino.

No que tange ao papel da Matemática na EJA, a autora demonstra seu papel fundamental nessa formação, especialmente por meio de metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. Além disso, para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc.

Quanto à Geografia, o artigo sugere que, no seu ensino para EJA, se desenvolva a capacidade de observação, interpretação e compreensão das transformações sócio-espaciais que ocorrem em diferentes lugares e épocas, estabelecendo comparações entre semelhanças e diferenças relativas. Apresenta também a cartografia como forma de representação e expressão dos fenômenos sócio-espaciais. Além disso, propõe que o aluno deve participar ativamente dos procedimentos metodológicos de construção de conhecimentos geográficos, ou seja, da construção, da

leitura e interpretação de gráficos e tabelas, da produção de textos e outros recursos utilizados para registros.

Com relação às Ciências Naturais na EJA, Pires (2002) relata que as discussões referentes ao ensino de Ciências indicam a necessidade de um ensino mais contextualizado, priorizando temas relevantes para o aluno, relacionados ao meio ambiente, à saúde, à transformação científico-tecnológica do mundo e à compreensão do que são as Ciências e as Tecnologias.

Como recurso metodológico e princípio geral básico do ensino em classes de EJA, a autora enfatiza a importância da aprendizagem significativa⁹, por suas conseqüências para a melhoria da qualidade de vida do estudante e ampliação da compreensão do mundo no qual se insere e participa, profundamente marcado pela Ciência e pela Tecnologia. Ou seja, o professor precisa oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam o hábito de refletir sobre o que expressam oralmente e por escrito. Essas reflexões irão colaborar para que o aluno cuide melhor de si e de seus familiares, ficando atentos à prevenção de doenças, às questões ambientais, e à utilização das tecnologias existentes na sociedade de forma consciente.

Finalmente, em relação à História e seu papel na EJA, o artigo discute a necessidade de promover momentos nos quais os alunos da EJA possam questionar as concepções prévias existentes de que a história só estuda o passado e de que obras e documentos históricos constituem “verdades inquestionáveis”. Ressalta que tanto os textos, quanto os diferentes tipos de fontes, constituem “versões da realidade” e que, portanto, a comparação entre textos didáticos que tenham visões diferentes sobre os mesmos temas, pode se constituir em excelente recurso didático. Da mesma forma, comparar também matérias de diversos jornais escritos que tratem de assuntos atuais, de interesse dos alunos, relacionando-os a temas de outros momentos históricos pode contribuir para compreensão da história recente em que se inserem os alunos jovens e adultos.

3.3. Estudos voltados para análise do material “*Ensinar e Aprender*”

Melo (2002), em seu artigo sobre o processo de ensino e aprendizagem de História em Classes de Aceleração, focaliza especialmente o Projeto Ensinar e Aprender

- Corrigindo o Fluxo e seu material de apoio, o mesmo que é proposto para as classes de EJA do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo.

Em seu artigo denominado Ensinando e Aprendendo História em classes de Correção de Fluxo, que é parte da dissertação de mestrado intitulada “Da Retórica à prática: estudo da Proposta de História em Classes do Projeto Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo da SEE/SP (1999- 2001), defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP/2003 sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ernesta Zambori, apresenta contribuições relevantes.

A autora discorre sobre os Projetos de Aceleração de Estudos/Correção de Fluxo, que foi implantado no Paraná, expõe o seu objetivo, a quem ele se destina e a metodologia adotada baseada numa seleção de conteúdos divididos em eixos temáticos.

Para Melo (2002), a conclusão do Ensino Fundamental não garante o preparo para que esses alunos possam cursar o Ensino Médio, de acordo com os dados analisados em sua pesquisa.

Melo (2002) relata o processo ocorrido no Estado de São Paulo para implantação do Projeto Correção de Fluxo e apresenta dados para informar que o mesmo não atinge seus propósitos, uma vez que os números atingidos para aprovação e conclusão do ciclo são inferiores a 40%. Acredita que alguns fatores relevantes deveriam ter sido considerados, pois o resultado poderia ser favorável, se o material fosse adaptado à realidade do aluno paulista, que se encontrava em diversos estágios de alfabetização, inclusive não conseguindo realizar operações matemáticas básicas, com incapacidade de interpretar ou produzir um texto simples de maneira coerente.

Em sua pesquisa, a autora busca analisar quais temas foram trabalhados em consonância com a Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, em seus objetivos gerais.

Fazendo uma descrição do material destinado ao ensino de História, ela ressalta que a única diferença existente é em relação aos conteúdos tratados em cada disciplina, pois possuem a composição de quatro volumes intitulados “Impulso Inicial”, volumes 1, 2 e 3, fichas individuais, para grupos, para jogos e cartazes.

Quando Melo (2002) analisa os objetivos da proposta para a disciplina de História, ressalta que o nível de alfabetização dos alunos, a falta de recursos didáticos e

⁹ A aprendizagem significativa, em oposição à “aprendizagem memorativa”, constitui concepção desenvolvida com base em diversos estudos teóricos e práticos, especialmente os de Ausubel (Marfan, 2002, p. 310).

a precariedade da formação dos docentes, não atende às exigências que o material requer para ser trabalhado:

(...) analisando tanto o material do professor quanto as fichas de uso dos alunos notei que há preocupação quanto ao desenvolvimento de habilidades, como a de relacionar conceitos, fatos, acontecimentos do passado com situações do presente, buscar, classificar informações, interpretar e produzir textos, dentre outros. No entanto, para o desenvolvimento destas e de outras habilidades é preciso que se tenha, como ponto de partida, um aluno capaz de ler e criar um texto simples, um professor que conheça as habilidades operatórias e que saiba desenvolvê-las no seu aluno, recursos didáticos que possibilitem esse trabalho” (Melo, 2002, p. 137)

A autora explica que a metodologia é apresentada em eixos: Cultura, Terra e Poder e na seqüência da descrição, explica quais os objetivos de cada volume e a razão da opção por esses eixos:

Opõe-se a uma história tradicional, centralizada na figura do herói, geralmente descritiva de fatos políticos, num esquema explicativo baseado em causas e conseqüências de forma linear; também opõe-se a uma história tida como “crítica”, baseada na sucessão linear dos modos de produção. Acredita que a história é uma prática social e sua construção é feita por sujeitos, em diferentes presentes, recuperada na perspectiva de um campo de ação-reflexão (o pensar e o fazer histórico, através do resgate das experiências sociais). Redimensiona a relação com o tempo através da adoção dos eixos temáticos que, partindo do presente, vivenciando, refletindo e sistematizando, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço. (Melo, 2002, p. 138)

No momento em que a autora se reporta à metodologia adotada, também explica como está organizada a coleção do material Ensinar e Aprender para a disciplina de História e seus objetivos, sendo que no primeiro volume, denominado Impulso Inicial, tem como temas “História de vida e História da família”, o volume 1 tem como tema central “O encontro entre culturas”, o volume 2 está dedicado ao tema “Terra: uso, apropriação e resistência” e o tema do último volume apresenta-se como “Cidadania e trabalho”. Nesse sentido, a autora explica que tanto o primeiro volume como os demais “são verdadeiros manuais orientando o professor passo a passo como trabalhar cada uma das fichas que compõe a coleção, como instigá-la e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades”. (Melo, 2002, p. 139)

Conforme Melo (2002), as fichas oferecem diversas tipologias textuais, como: letras de música, poesias, textos de época, jornalísticos, charges, gravuras, entre outros., nas quais são propostas atividades para desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção, assim como, desenvolver as noções de simultaneidade, permanência, mudança, dominação, resistência e tempo.

A autora apresenta alguns argumentos que apontam os motivos que fizeram o projeto fracassar não só quantitativamente, como também qualitativamente, na proposta para a disciplina de História, são eles: desvalorização e despreparo do docente, capacitações repetitivas e inconsistentes, ausência de recursos didáticos por falta de verba específica para a realização do projeto, a não adaptação do material, alunos em diversos estágios de alfabetização.

A pesquisa apresentada no Capítulo 4, a seguir, focaliza especificamente um desses fatores – os recursos didáticos para as classes de EJA – na visão dos professores atuantes nessas classes.

Vejamos.

Capítulo IV

A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO EM EJA, COM DESTAQUE PARA O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.

(...) a educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil aprender, porque ela modifica a personalidade do educador, ao mesmo tempo em que vai modificando a do aluno (...) A educação é um ato intransitivo, quer dizer, o educador não pode transformar a outrem que não seja se transformando no próprio trabalho de ensinar. Por isso é que, ao ensinar, ele aprende.

(PINTO, 1982, p.22)

Este Capítulo volta-se, especificamente, para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas, tendo como norte, o objetivo proposto para a pesquisa, ou seja, investigar a visão que as professoras de classes de EJA Ciclo II (de escolas do ensino público estadual do Vale do Ribeira-SP) têm dos materiais didáticos utilizados em sala de aula e a busca de indícios de respostas para as questões que nortearam o trabalho de investigação:

- ✓ *Que dizem as professoras sobre o uso da Coleção Ensinar e Aprender em sala de aula?*
- ✓ *Que dificuldades percebem em relação ao uso desse material?*
- ✓ *Que outros materiais têm sido utilizados por essas professoras?*

Os Quadros 1 a 6, apresentados a seguir, sintetizam as informações colhidas com os depoimentos das professoras nas entrevistas e expressam, inicialmente, o perfil pessoal, profissional e social das professoras e, em seguida, a visão que elas expressam sobre: as classes de EJA e seus alunos e o trabalho realizado em sala de aula com destaque para os recursos didáticos e dificuldades enfrentadas.

4.1. Perfil das professoras investigadas

Foram tomados como sujeitos da pesquisa 05 professores de uma escola de ensino fundamental – ciclo II, em um município da Região do Vale do Ribeira, que lecionam em uma classe de EJA de 1º Termo (5ª série): 01 professora responsável pelos componentes História e Geografia; 01 professora responsável pelas aulas de Matemática; 01 professora de Ciências, 01 professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e 01 professor eventual, licenciado em História, ministrando aulas de Artes. Os dados apresentados – Quadro 1 – e a seguir reúnem as informações relativas ao seu perfil pessoal (idade, sexo, estado civil, número de filhos), à sua trajetória de formação (formação no Ensino Médio e no Ensino Superior, bem como em cursos de Formação Continuada), ao tempo de experiência desses professores (no magistério e em funções não docentes) e à situação funcional atual que exibem. Vejamos.

QUADRO 1: Perfil pessoal e profissional das professoras

Professor Disciplinas	Idade	Estado civil	Nº de filhos	Ensino Médio	Ensino Superior	Formação Continuada	Tempo Magistério	Funções não docentes	Situação atual
Profª 1 Matemática Termo I	27	Solteira	—	E. Médio regular (esc. públ.) Téc. Secretaria- Odo	Lic. Matem. Em 2002 Fac. Part.	Especializ. Ed. atem2004 Cursos SEE: Teia do Saber Informática EJA: não	3 anos Ensino Fund.II Ensino Médio	—	Efetiva 30 aulas em 02 escolas
Profª 2 Ling Port Ling Ingl Termo I TermoIII	42	Casada	4	E. Médio Regular (esc públ.) Magistério (esc Publ.)	Lic. Letras em 1992 Fac. Part.	Cursos SEE: “Educando p/ igualdade p/ a diferença” EJA: não	20 anos EnsFund I e II Ens Méd EJA	Balconis-ta em farmácia	ACT 32 aulas em 03 escolas
Profª 3 História Geogr Termo I TermoIII	40	Casada	2	Magistério (esc. Publ.) 1 ano de secretaria- do	Lic. em Estudos Sociais hab. Hist e Geogr 1988	Cursos SEE: “Ensinar e Aprender” Água	20 anos Pré- escola: 2 anos + E.F.I e II EM+EJA	—	ACT 33 aulas em 2 escolas.
Profª 4 Ciências Termo I	34	Casada	-	E. Médio Regular (esc. Publ.)	Lic em Ciências com hab. em Matem. Em 1992 Fac. Part.	Cursos SEE: Espec.em Ciências “Água” e “Cultura Ambiental na Escola” Teia do Saber EJA: Sim	14 anos E.F.II EJA	Cuida do sítio	ACT 33 aulas em 02 escolas
Profª 5 (Arte - eventual) Termo I TermoIII	47	Desquitada	02	E. Médio regular (esc.públ.)	Estudos Sociais Lic. Plena em História em 1999 Fac. Part.	Cursos da SEE: “Construindo sempre” e “Teia do Saber”	04 anos E F. II E.M. EJA	Adminis- tração de Empre- sas	A.C.T. 04 aulas em 1 escola.

O perfil delineado no Quadro 1 revela as seguintes características:

- são mulheres na faixa etária de 30/40anos, casadas, com filhos (só uma tem menos de 30 anos, é solteira e sem filhos);
- fizeram o Ensino Médio regular (só uma cursou o magistério no âmbito do E.M.);
- têm curso superior compatível com a área em que atuam (apenas a professora eventual ministra aula de Artes e tem formação em História) e o fizeram na década de 1990 (só uma em 2002);
- são professoras experientes e são ACTs. (só uma, a mais jovem e menos experiente em tempo de serviço é efetiva).

→ têm carga horária completa (30 horas) e ministram aulas em mais de uma escola (só uma tem apenas 04 aulas ministradas como professora eventual)

O artigo de Freitas (1999) coloca em discussão a centralidade da formação dos profissionais da educação desde o final da década de 1970, em face da necessidade de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica, para a realização das reformas no âmbito da escola e da educação básica. (Freitas, 1999, p. 18)

Nesse contexto, a formação profissional docente passa a ser indicada como fundamental pelas políticas atuais para elevar os níveis de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos. Os fatores apontados pelo Banco Mundial como determinantes dessa qualidade são: o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores.

Contudo, cabe lembrar aqui os questionamentos da Anfope – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – e do Movimento de Educadores, que defendem, para a melhoria da escola básica e para a formação de professores, uma concepção sócio-histórica de educador, em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores em nosso país, que tem resultado no processo de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério (Freitas, 1999, p.19).

Nesse sentido, segundo a autora, na luta pela melhoria da qualidade da formação docente em nosso país, a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério tem prioridade a formação inicial no campo da educação, as condições de trabalho, salário e carreiras dignas e a formação continuada como um direito dos professores e como obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Freitas (1999) critica, nesse artigo, o-rebaixamento das exigências para a docência em vários níveis – corpo docente, carga horária – aliado às pressões, nesta última década, dos sistemas de ensino estaduais e municipais para a qualificação de seus

docentes até o ano de 2007, em cumprimento às determinações da LDB de 1996, o que vem sendo ainda mais agravado pela ausência de uma política de expansão qualificada do Ensino Superior público e pela proliferação de cursos de 1.600 horas em vez de 3.200 horas e, finalmente, pela criação de numerosas instituições privadas que se beneficiam dessas condições “ideais” para seu crescimento e expansão, nem sempre com a qualidade necessária (Freitas, 1999, p. 22).

Tais considerações da autora em relação à reforma do Ensino Superior na década de 1990 permitem compreender o que significa ter tido formação para o magistério nessa época – como é o caso das professoras investigadas (só uma, a professora de História, obteve sua licenciatura pouco antes desse processo, em 1988).

Vale lembrar aqui também, que o perfil dessas professoras certamente deve ter sido marcado pelo quadro de descaso com a formação específica de professores para o trabalho em classes de EJA, já esboçado no Capítulo 3.

Completam ainda esse perfil pessoal e profissional das professoras investigadas, os dados do Quadro 2, apresentado a seguir, que trazem as características desenhadas pela rotina dessas professoras fora da escola e que permitem delinear alguns aspectos de seu perfil social. Vejamos.

QUADRO 2: O perfil social das professoras: a vida fora da escola

Professora	Rotina diária	Tempo livre
Prof^ª 01 Matemática Termo I	Mora com os pais e um casal de irmãos. Trabalha de manhã; à tarde e à noite.	Algumas manhãs e tardes e finais de semana Descansar, passear c/ amigos Pesquisar na internet para as aulas. Tv à noite(jornal/filmes). Não gosta muito de ler Não tem hábito/nem tempo Último livro:Romance/ na adolescência não lembra o título.
Prof^ª 02 Ling. Port. Ling. Ingl. Termo I Termo III	Mora com o esposo e com os quatro filhos Dona de casa, cuidar dos filhos Trabalhar	Sair para conversar com amigos Cuidar da casa Tv (programas educativos, documentários, esporte). Às vezes faz caminhada Gosta de ler: Tem hábito/pouco tempo Último livro:“O encontro”autor: Zélia Gaspareto (romance)
Prof^ª 03 História Geografia Termo I Termo III	Dona de casa Dedica-se à família Dedica-se ao trabalho	Cinema, passear - visitar parentes Tv à noite (jornal, novelas de época, documentários, programas educativos), gosta de andar de bicicleta Gosta de ler: pouco tempo (só nos finais de semana) Jornais, revistas, assuntos voltados à disciplina Último livro: Olga.

Prof^ª 4 Ciências Termo I	Mora com o esposo e uma irmã. Dona de casa Visita as irmãs. Dedica-se a família	Visitar amigos Cinema, Tv (telejornal) Gosta de ler: Revistas informativas Jornal Último livro: não lembra o título
Prof^ª 5 Artes Termo I Termo III	Mora com o companheiro e uma filha Dona de casa, cuidar da família Pintura em vidro, tecido. Costurar	Passear, pular corda TV depois da meia-noite (Tv Cultura, filmes, jornal, esportes, futebol, filmes) Gosta de ler: Último livro: Pai brilhante e professores fascinantes.

O exame do Quadro 2 permite acrescentar ao perfil pessoal e profissional já traçado, as seguintes características:

- são professoras que têm família constituída, cuja rotina diária inclui os cuidados com a casa, a família e o trabalho (com exceção da professora solteira que mora com os pais),
- o tempo livre que relatam inclui basicamente: passeios (com amigos e família), tv (principalmente telejornais) e, raramente, a leitura.

Os dados obtidos com as respostas das professoras, reunidos no Quadro 2, podem ser confirmados por pesquisa mais ampla, realizada pela UNESCO – Brasil e publicada no ano de 2004, com base em dados colhidos com mais de 5.000 professores de Ensino Fundamental e Médio, em todo território nacional. Traçando o perfil dos professores brasileiros de escolas públicas e privadas, dos 27 Estados brasileiros, essa pesquisa revela que um terço dos professores brasileiros se classifica como “pobre”, ou seja, considerando as faixas salariais, 65,5% possuem renda familiar entre dois e 10 salários mínimos e somente 24% entre 10 e 20 salários mínimos¹⁰ (BRASIL/UNESCO, 2004).

Apesar de, segundo a pesquisa, essa baixa renda não estar necessariamente correlacionada com “insatisfação na profissão”, pois a maioria dos professores se declara satisfeita com a carreira, é expressivo o número de profissionais que explicitam sua insatisfação com o trabalho docente: 25% afirmam que gostariam de continuar trabalhando com educação, mas sem ser professor, e 10,7% revelam desejo de “trocar de área”.

¹⁰ Vale lembrar que o salário mínimo, à época (2004), correspondia a R\$240,00.

A pesquisa confirma, ainda, que a profissão de professor continua sendo predominantemente exercida por mulheres, que somam 81,5% contra 18,5% de homens.

Além disso, a pesquisa constata o fato de que os professores brasileiros têm dificuldades de acesso à tecnologia e à cultura. Mais de 40% dos entrevistados foram, no máximo, uma vez na vida visitar um museu, 23,5% lêem jornal apenas uma ou duas vezes por semana, 58,4% nunca usam a internet e 59,5% não têm correio eletrônico. A maioria (74,3%) tem, como forma de lazer, exclusivamente a televisão.

4.2. Visão das professoras sobre o magistério em classes de EJA e seus alunos.

Os Quadros 3 e 4 apresentados a seguir reúnem as informações sobre o que pensam as professoras a respeito das classes e alunos de EJA.

Quadro 3: Visão das professoras sobre o magistério em classes de EJA

Professor/ Disciplinas	Porque escolheu EJA	Se gosta e por quê	Diferenças entre trabalhar com crianças/adolescentes e com adultos.
Profª 1 Matemática Termo I	Alunos mais interessados que levam a sério o curso. É mais fácil trabalhar com adulto	<u>Gosta</u> : pela motivação e interesse demonstrado pelos alunos	<u>Adulto</u> : querem aprender, tem mais objetivo e querem recuperar o tempo perdido <u>Criança</u> : Vem para a escola por obrigação
Profª 2 Ling. Port. Ling. Ingl. Termo I Termo III	Não teve opção de escolha Alunos que querem aprender Alunos que vão para a escola estudar realmente	<u>Adora</u> : pela vontade que os alunos tem para aprender	<u>Adulto</u> : tem vontade de aprender e mesmo cansados do trabalho diário no campo deixam um espaço de tempo para ir à escola <u>Criança</u> : Muitas delas vão obrigadas para a escola
Profª 3 História Geografia Termo I Termo III	Não teve opção de escolha A força de vontade dos alunos	<u>Gosta</u> : Sente-se à vontade com os alunos e porque eles querem aprender	<u>Adulto</u> : Sabe que é importante estudar <u>Criança</u> : Precisa ser conquistada e fazer com que elas sintam a importância de estudar
Profª 4 Ciências Termo I	Alunos interessados com vontade de aprender	<u>Gosta</u> : pelo retorno, vontade de aprender e contribuição dos alunos.	<u>Adulto</u> : responsabilidade, direcionamento da aula, colaboração e contribuição deles. <u>Criança</u> : é o inverso.

Profª 5 Arte Termo I Termo III	Necessidade Vontade de trabalhar Desafio	<u>Gosta:</u> pelo interesse que o aluno tem em aprender	<u>Adulto:</u> atenção voltada para sua tarefa, dedicação, preocupação em fazer, atenção. <u>Criança:</u> dispersa
---	--	--	---

O exame dos dados do Quadro 3 permite arrolar as seguintes constatações a respeito da visão que as professoras entrevistadas revelam sobre o magistério nas classes de EJA:

- as professoras não escolheram, voluntariamente, trabalhar com EJA;
- todas revelam gostar do trabalho que realizam e atribuem isso às características dos propósitos desses adultos, que demonstram maior interesse e empenho nos estudos que os alunos do Ensino Fundamental regular.

As professoras parecem ter uma visão clara do perfil do aluno das classes da EJA, da identidade e especificidade dessa clientela. Analisando as respostas das entrevistas é possível constatar que as professoras percebem que a clientela da EJA é diferente de uma clientela formada por alunos crianças e adolescentes do Ensino Fundamental regular, mas não relacionam isto à necessidade de um material didático específico e mesmo de uma didática específica para trabalhar com EJA.

De acordo com a Proposta para EJA, há uma multiplicidade de fatores que determinam a não permanência desses alunos na escola – o que inclui, desde o reconhecimento da diversidade dessa população com características específicas, até a constatação do fato de que muitos alunos já estão inseridos no mundo do trabalho e possuem experiências pessoais e de participação social diferenciadas das da criança.

Nesse contexto, é importante acrescentar aqui as idéias e contribuições que Pinto (1982) apresenta, ao explicitar a distinção entre a educação de crianças e adolescentes e a Educação de Adultos. O autor as considera importantíssimas na vida do ser humano e as caracteriza como processos qualitativamente distintos. O que distingue uma modalidade da outra são os motivos, os interesses que o contexto sócio-político-cultural tem quando se educa a criança ou o adulto.

Para o autor, a educação de adultos deve ser simultânea à educação da criança e não separada. Ele critica o fato de condenar os adultos à condição de iletrados e concentrar recursos da sociedade na alfabetização das faixas etárias menores, mais baratas e de maior rendimento futuro. Trata-se, segundo Pinto (1982), de um “erro sociológico”, que julga o adulto culpado pela sua própria ignorância. Assim, é importante considerar os alunos de EJA como sujeitos pensantes, com experiências vivenciadas na sua realidade e dotados de capacidade intelectual. Ele acredita que a Educação de Adultos, através de uma prática pedagógica crítica (por meio de conteúdos e atividades significativas que contemplem as necessidades dos alunos adultos para a inserção no mundo letrado), pode permitir ao aluno alcançar a consciência crítica e elevar seu padrão de cultura.

O Quadro 4, a seguir, apresenta de forma mais detalhada a visão que as professoras expressam sobre esses alunos:

QUADRO 4: Visão das professoras sobre os alunos de EJA

Professora	Nº de alunos	Idades	Frequência às aulas	Relação dos alunos com o conteúdo	Relação dos alunos com recursos didáticos	Relação com dos alunos com a leitura
Profª 01 Matemática Termo I	40	Classe <u>mista</u> (com jovens, adultos e idosos)	São freqüentes	Têm bastante Dificuldade em leitura e escrita Se esforçam Não relacionam com a vida deles	Não fazem comentários	_____
Profª 02 Ling. Port. Ling. Ingl. Termo I Termo III	TI 52 TIII 38	Classe <u>mista</u> (com pessoas idosas e jovens que estão há muito tempo fora da escola)	No Termo I a freqüência é maciça No Termo III são faltosos	Termo I: têm bastante dificuldade, são lentos p/ ler e escrever Termo III: caminham com maior rapidez	Fizeram comentários Disseram que os textos poderiam ser bem mais chamativos Por quê teria que trabalhar com a ficha?	Gostam de ler
Profª 03 História Geografia Termo I Termo III	TI 42 TIII 42	Classe <u>mista</u> (com jovens, adultos e idosos)	Termo I classe freqüente Termo III freqüência regular	Em História têm menos dificuldade do que em Geografia. Termo I: são lentos, perguntam bastante Termo III : tem mais facilidade mas, são faltosos.	Sabem até se localizar nos livros (em relação à disciplina)	Gostam de ler Não têm tempo Lêem apenas na igreja e, um ou outro caderno dos filhos, na sala de aula eles lêem mas não interpretam.
Profª. 4 Ciências Termo I	T1 49	<u>Classe mista</u> (mais alunos adultos, pouco jovens)	São freqüentes	Não consegue relacionar conteúdo com a realidade. Têm dificuldade em ler e escrever	Boa aceitação pelos alunos Fichas bem trabalhadas	Gostam de ler. Letras de musicas, para analise, artigos e notícias para ser comentada.
Profª 5 (Artes eventual) Termo I Termo III	TI 52 TIII 40	<u>Classe Mista:</u> Adultos e jovens	TI Classe freqüente TIII faltosos	TI : tem mais dificuldades em leitura e escrita, em virtude do tempo fora da escola. TIII: têm mais facilidade .	O material usado (revistas, jornais) são bem aceitos pelos alunos.	Não expressa o gostar de ler, por vergonha

Os dados do Quadro 4 revelam que as professoras trabalham com mais de 40 alunos, em classes mistas, com alunos freqüentes, mas que apresentam dificuldades recorrentes em leitura e escrita (apesar de já estarem cursando o Ciclo II dessa

modalidade de ensino), dificultando o trabalho com os conteúdos específicos das diferentes áreas, como revelam os seguintes depoimentos:

“... O aluno ele tem dificuldade no saber fazer ele quer fazer com muita precisão, com perfeição, então ele fica ansioso e isso é uma preocupação” (Profa. 05).

“...Olha.... os adultos têm mais dificuldades, mas explicando devagar aos pouquinhos com detalhes aí eles vão aprendendo” (Profa. 1).

“...Dificuldades em saber somar, dividir, subtrair, multiplicar e ter que aprender tudo agora, com a maioria dos alunos falta isso” (Profa. 1).

“...A Língua Inglesa... bom, é meio complicado, principalmente com o Termo I. Eles nunca estudaram essa Língua, então pra eles é o “fim do mundo”... (Profa. 2).

“...Em Geografia os alunos têm um pouco mais de dificuldade porque nós interpretamos muitos mapas, então para eles é algo totalmente diferente, muito complicado” (Profa. 3).

Sobre a relação dos alunos com a leitura, os depoimentos das professoras reiteram essas dificuldades:

“...Porque ao pedir para alguém fazer a leitura eles respondem, não quero ler, eu não gosto de ler, eu tenho vergonha de ler em público” (Profa. 5).

“...A escrita dela, demorava para fazer um parágrafo que eu passava na lousa uma ou duas aulas...” (Profa. 3)

“...A disciplina de História propicia a aproximação com a leitura... porque em História é preciso ler e interpretar. O Termo I tem muita dificuldade, na escrita nossa ..., tem alguns deles que você não entende o que eles escrevem, eu chamo cada um vou perguntando o que quis dizer, leitura eles lêem , mas dá a impressão que não entendem, eles não interpretam, a única coisa que eles lêem é na igreja, um texto na igreja ou no caderno de um filho, é pouco tempo que eles têm para leitura” (Profa. 3).

“...Em leitura e escrita os alunos têm dificuldades desde a leitura da letra pequenina do recurso usado até à interpretação” (Profa. 4).

Especificamente em relação aos recursos didáticos utilizados em classe, os depoimentos das professoras revelam que os alunos questionam os diferentes recursos utilizados, desde revistas, jornais, livros, até a Coleção Ensinar e Aprender e as fichas que acompanham a coleção. Vejamos:

“...Eles gostam, mas que não fique só naquilo...aí eu tenho que levar outras diversidades, outros tipos de materiais, se eu ficar uma semana que seja, ou quatro aulas direto nisso daí, eles já cansam e não querem mais saber” (Profa. 2).

“... Professora esses textos poderiam ser bem chamativos...” eu até perguntei por que, ele disse: “Esses assuntos estão parecendo que são para jovens... eu gostaria que fossem mais para atualidades” (Profa. 2).

4.3. Visão das professoras sobre as classes de EJA: destaque para a relação com os recursos didáticos e dificuldades enfrentadas.

O Quadro 5 apresentado a seguir sintetiza os depoimentos das professoras acerca do planejamento, da rotina em sala de aula e das práticas de avaliação que realizam em suas classes. Vejamos como se configuram.

Quadro 5: O trabalho na sala de aula de EJA

Professora	Planejamento/subsídio	Rotina em sala de aula	Avaliação
Profª 01 Matemática Termo I	<u>Planejamento:</u> Nas horas vagas, na própria escola porque tem poucos livros em casa. Vai modificando o que preparou conforme o desempenho dos alunos na classe <u>Subsídio:</u> Não conhece, se baseia nos planos de ensino de classes regulares pegando apenas os assuntos principais.	<i>...quando entro na classe cumprimento, vejo onde a gente parou a lição para continuar; se tem alguma dúvida aí ou passo geralmente exercícios, explico, aí dou tempo para eles fazerem enquanto vou passando nas carteiras para eu ver se estão fazendo, se tem dúvidas, procuro tirar dúvidas de cada um pessoalmente, aí depois que a maioria já terminou, quase todos, eu vou pra lousa, pra corrigir com todos eles, e assim é.</i>	Os alunos são avaliados pelo esforço e interesse em aprender, no dia a dia . Trabalhos em sala Desempenho em classe
Profª 02 Ling. Port. Ling. Ingl. Termo I Termo III	<u>Planejamento:</u> Horários de atividades na escola, horas vagas (“janelas”) na própria escola <u>Subsídio:</u> Não conhece, usa planos de ensino de classes regulares.	<i>...chego converso com eles e vou passando atividades que são relacionados ao conteúdo Língua. Portuguesa. ou Inglesa., vou conversando explicando o conteúdo, eles perguntam muito, são bastante críticos e assim se torna uma aula gostosa até o fim.</i>	No dia-a- dia Atividades em sala Leituras Atividades feitas no caderno Provas com datas marcadas
Profª 03 História Geografia Termo I Termo III	<u>Planejamento:</u> Reorganizo os conteúdos em casa <u>Subsídio:</u> Não conhece, se baseia no plano de ensino de classes regulares.	<i>...Cumprimento converso, eu tento descontrair no início, trato do conteúdo necessário, explico, faço leitura junto com os alunos, divisão em grupos para estudo e apresentação dos trabalhos para a classe.</i>	Prova Avanços percebidos Forma de avaliação: interpretação, observação dos cadernos, trabalhos em classe, participação, frequência.
Profª. 4 Ciências Termo I	<u>Planejamento:</u> Em casa, ou na escola quando tem folga <u>Subsídios:</u> Baseia-se em materiais dos cursos e capacitações, artigos de revistas, textos, letras de músicas	<i>...Cumprimentá-los, conversa, saber como foi o dia deles, como passaram, eles contam, pois tem necessidade de contar um pouquinho, cada um a sua historia. Inicio a aula retomando tudo o que foi visto na aula anterior, não escrevo demais, é tudo em resumos, vou explicando sem estar escrevendo muito, pois alguns tem dificuldades com a escrita ,outros não enxergam direito, aumentei minha letra para facilitar, tem que explicar devagar, tem que deixar eles participarem pois eles gostam de falar, é uma interação.</i>	Provas Participação no seu dia-a-dia em sala de aula, pelas informações que eles trazem, Pela contribuição.
Profª 5 Arte Termo I Termo III	<u>Planejamento:</u> Prepara as aulas em casa, utilizando-se de livros. <u>Subsídios:</u> Baseia-se nos planos de ensino anteriores	<i>...Trago a aula preparada, se for aula expositiva eu tenho que passar na lousa, me preocupando com a escrita, verifico se eles entenderam, explico e reforço minha explicação, passo de carteira em carteira verificando se todos copiaram. Preocupo-me com o fazer e o querer saber, com começo, meio e fim.</i>	Avalia dia a dia os avanços do aluno através de: trabalhos, provas, desenhos, a maneira de se expressar em relação a matéria. Avaliação escrita

Os dados do Quadro 5 permitem evidenciar algumas características referentes ao trabalho que as professoras realizam em suas salas de aula:

• **Em relação à prática de planejamento:**

- o planejamento é realizado nas horas vagas na própria escola (janela) ou em casa;
- para subsidiar o planejamento utilizam principalmente os planos de ensino anteriores, planos de ensino das classes regulares e livros didáticos;
- nenhuma professora conhece a Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA.

Chama a atenção, nos depoimentos das professoras durante as entrevistas, o fato das professoras desconhecerem a existência de uma Proposta Curricular para a EJA e de algumas não saberem da existência de materiais específicos para essas classes. As professoras se referem à Proposta Curricular, manifestam considerá-la como um currículo que consideram “oficial”, isto é, como um “currículo prescrito”. No entanto, nenhuma consegue explicitar que, segundo a proposta, nenhum conteúdo deve ter um fim em si mesmo e que o importante é “transformá-lo, por meio da ação de professores e alunos, em um instrumento para o aluno”. Da mesma forma, nada indica, no depoimento das professoras, que elas tenham conhecimento das indicações da Proposta Curricular para as Classes de EJA-2º Ciclo, de que é necessário vincular o que fazer, ao como fazer e ao para que fazer. Os “conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais” até são citados, mas as professoras não os reconhecem como tais, nem lhes atribui, claramente o caráter de trabalho em conjunto.

Segundo as respostas das professoras entrevistadas, os Planos de Ensino das classes regulares, bem como os livros didáticos dessas classes têm sido utilizados para subsidiar o planejamento de suas aulas para alunos da EJA. Portanto, os conteúdos e atividades que afirmam selecionar para o trabalho com os alunos de EJA, não só não está em consonância com o que é prescrito, mas redonda numa prática educativa distante das necessidades de aprendizagem dos alunos de EJA.

Algumas professoras afirmam desconhecer a existência de materiais específicos para a EJA. Isso permite supor que, por não conhecerem o que é prescrito, não vão saber que material deve ser utilizado para trabalhar, não saberão o que é determinado/adequado para essa faixa de escolaridade.

Também o professor da educação regular muitas vezes desconhece as propostas curriculares, mas ele identifica o livro didático como tradutor dessas propostas, ou seja, os recursos didáticos traduzem para esse professor o currículo prescrito e quando o professor utiliza o material, ele está, de uma certa forma, se referindo àquilo que é prescrito para aquela modalidade de ensino.

O que temos, na verdade, para a realidade desses professores em classes de EJA, é uma política inadequada para subsidiar tais professores. A Proposta enfatiza o direito que o professor tem de “aprender como ensinar” em classes de EJA, ou seja, que lhes seja dado o acesso a programas de formação continuada que promovam a necessária reflexão sobre a prática pedagógica em classes de EJA. E, para que ocorra essa reflexão o professor precisa trabalhar na escola, pensar na e sobre a sua escola, mas para isso é preciso ter uma escola na qual receba apoio pedagógico e na qual faça parte de sua rotina, algumas horas disponíveis para “pensar pedagogicamente” seu trabalho com EJA.

A pergunta aqui é: Por que os materiais específicos e a própria Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA não chegam até aos professores e, quando chegam, não são utilizados? Cabe observar que, quando perguntados, informalmente, sobre isso, nenhuma das professoras e nenhum outro profissional da escola souberam responder a essa pergunta.

As respostas coletadas revelam, ainda, insegurança e desconhecimento por parte das professoras respondentes, em relação a aspectos básicos gerais da realidade em que atuam. Mas as professoras manifestam, por exemplo, ter consciência de alguns aspectos específicos de suas condições de trabalho: declaram ressentir-se do pouco tempo disponível que têm na escola, revelando que, no ensino noturno o tempo é “cruel”, os alunos chegam em cima da hora do sinal ou atrasados por causa do trabalho e, com isso, ambos, tanto o aluno quanto o professor, se vêem, frente a frente, cansados, em geral, quase todos já na terceira jornada de trabalho.

A experiência didática que as professoras relatam é a da chamada aula expositiva: o professor apresenta um tema, explica e depois mandam o aluno usar um determinado material. Mas o que os PCN sugerem é exatamente o inverso.

Cabe, nesse contexto, trazer para esta discussão as indicações que Gimeno Sacristán (1999) apresenta a respeito da prática educativa e do papel do professor.

Que “cultura compartilhada” é essa?

Parece ser um pouco do modelo existente, “somos um país rico de população pobre”, com escolas públicas que abrigam alunos e professores pobres. Ou seja, temos um país de poucos recursos para a educação – o que redundava numa prática educativa também pobre.

Desse modo, como as professoras podem criar uma outra “cultura compartilhada, melhor e mais adequada”? E compartilhada com quem? Sem espaço, nem tempo no interior da escola para fazê-lo, professores/as criam uma cultura compartilhada que reafirma, provavelmente, seu completo isolamento e desconhecimento geral sobre aspectos básicos de seu trabalho.

O sistema vigente de educação promove todo um aparato externo e um discurso que propagam a idéia de um projeto bem sucedido para EJA no país, gasta valores absurdos com a publicação de um material que não é adequadamente disseminado e não atinge os próprios/as professores/as.

É importante acrescentar que isso não é culpa do professor. Se há um problema a ser investigado, compreendido, esse problema está no funcionamento do sistema educacional em geral, e em relação a essa modalidade de ensino em particular.

Na rotina da sala de aula, como se vê nos dados apresentados a seguir, a experiência que as professoras têm é a que se refere à idéia de “*eu explico pro aluno e o aluno aprende*” – esse é o modelo básico de ensino e as professoras, tanto quanto seus alunos da EJA são produtos e agentes dessa dinâmica: as professoras ensinam falando e os alunos aprendem ouvindo.

- **Em relação à rotina em sala de aula:**

→ todas as professoras relatam uma rotina calcada numa relação com o conhecimento que se reduz a: “professor explica e aluno ouve”, “professor passa na lousa o conteúdo e o aluno copia”;

→ a relação com os alunos acaba caracterizada como uma relação de “conversa cordial entre adultos”, isto é, as interações não privilegiam o conhecimento a ser desenvolvido e a formação do adulto, mas o senso comum, os acontecimentos do dia-a dia, da vida pessoal de cada um, empobrecendo o trabalho.

Os depoimentos apresentados a seguir, extraídos das entrevistas com as professoras, são reveladores dessas duas idéias. Vejamos:

“... Quando entro na classe cumprimento, vejo onde a gente parou a lição para continuar, se têm alguma dúvida aí ou eu passo geralmente exercícios, explico, dou tempo para eles fazerem enquanto vou passando nas carteiras para eu ver se estão fazendo, se têm dúvidas procuro tirar dúvidas de cada um pessoalmente, aí depois que a maioria já terminou, quase todos, eu vou pra lousa pra corrigir com todos eles, e assim é” (Profa. 1).

“... Se for uma aula expositiva eu tenho que passar na lousa esperando com que eles possam acompanhar essa escrita escrevem depois eu vou verificar o que eles entenderam vou explicar reforço a minha explicação vejo se realmente todos entenderam eu passo em carteira em carteira verificando se alguém deixou de copiar ou não porque acho isso muito importante” (Profa. 5).

“... Bom, em todas as minhas aulas de EJA, como eu falei, eles vão para aprender... então a aula é muito bem preparada, eu tenho um cuidado enorme... pra falar a verdade, eu levo livros didáticos porque eles precisam ler e eles gostam, eu levo jornais, tenho trabalhado com jornais... jornais eles gostam..., então fica uma aula gostosa e bem produzida” (Profa. 2).

“... eu passo na lousa... e muita leitura com eles... pronunciar mesmo as palavras... e eu estou sempre, todo dia, repetindo as mesmas palavras..., que é para eles pegarem bem..., aí eu mudo alguma coisa. Agora, o Termo III..., eles já têm um pouquinho mais de facilidade..., eles já viram..., e então eu procuro um outro material também..., rodar algumas atividades mostrando para eles as letras, o alfabeto... na pronúncia... direitinho... e está indo”(Profa. 2).

“... Bom, primeira coisa eu acho que têm que ter é conversa, a gente conversa bastante, não que a gente fique só conversando,

mas a primeira coisa é cumprimentá-los, conversar, saber como que foi o dia deles, perguntar como eles passaram, então aí eles vão contar, porque eles, a gente sente que eles têm uma necessidade de contar um pouquinho, cada um da sua história, aí a gente conversa, inicia a aula sempre retomando tudo que foi visto na aula anterior, porque é importante, porque em muitas coisas eles têm uma dificuldade de assimilar alguns conteúdos, de guardar algumas informações, então faço uma retomada antes e não tenho a preocupação de “encher a lousa”. Uma coisa que eu não faço é ficar escrevendo demais, é tudo em resumos, em tópicos ali vou explicando... Ali, sem estar escrevendo muito, porque tem os alunos que têm dificuldade com a escrita, tem os alunos que demoram muito tempo pra copiar da lousa, têm alunos que não enxergam direito... Então toda essa preocupação a gente tem que ter: quantidade que você vai por na lousa, o tamanho da letra... Eu principalmente, eu agora já estou, já entendi bem, que eu escrevo muito, minha letra é muito pequenininha, então tem que aumentar a letra, tem que ser com calma, tem que explicar devagar, tem que deixar eles participarem, que eles gostam de falar das coisas que acontecem. Então, assim é tudo uma interação” (Profa.4).

A Proposta Curricular recomenda que o professor precisa reconhecer a diversidade dessa população, que a escola precisa conhecer profundamente essas singularidades e que sejam desvendadas – e superadas – as expectativas de que o professor apenas transmite conhecimentos que os alunos consomem passivamente (por meio de conteúdos, aulas expositivas, cópias de textos e exercícios repetitivos para memorizar).

Sabemos que nem tudo o que o professor ensina o aluno aprende. Mas não podemos pensar que é normal o aluno não ter aprendido, pois se assim o fosse o professor teria que se preocupar em apenas dar a sua aula.

Não se pode pensar que os alunos aprendem de forma casual. Segundo estudos de autores como Saint’Onge (1999) deve existir um vínculo entre ensino e aprendizagem. Modificações internas, novos conhecimentos e capacidades novas nos alunos dependem das atividades organizadas pelo professor, pois são as atividades do aluno que vão gerar tais transformações.

Assim, é uma falsa idéia julgar que “os alunos aprendem ouvindo”, pois a aprendizagem precisa de muitas atividades, intencionalmente organizadas, para que ela ocorra (leituras de textos, suportes visuais, exercícios supervisionados ou autônomos, intercâmbios e discussões em classe), ou seja, o aluno aprende ouvindo, mas também

vendo, lendo sobre o assunto, manipulando objetos, trabalhando com eles, tentando resolver problemas, observando alguém fazer algo ou seguindo seu raciocínio, discutindo e questionando.

Além disso, sempre é possível que os alunos compreendam algo diferente daquilo que lhes foi dito. Nesse caso, o professor precisa dar aos alunos a chance de verificar sua compreensão da exposição dos conhecimentos que foi feita, fazendo perguntas, organizando grupos de discussões durante as aulas, pedindo que os alunos resolvam problemas simples, elaborando sínteses de idéias. Ou seja, o professor pode e deve dirigir a “construção” do saber pelo aluno e verificar sua compreensão no decorrer do processo de aprendizagem, por meio de processo contínuo de avaliação.

É a esse processo de avaliação que se referem os dados a seguir.

- **Em relação ao processo de avaliação**

→ todas as professoras se referem à avaliação “no dia-a-dia”, a atividades e trabalhos em sala de aula, nos cadernos e em provas escritas.

A Proposta Curricular sugere que a avaliação deva ser feita em vários momentos durante o desenvolvimento de uma unidade ou projeto, de acordo com o que é sugerido para cada área de conhecimento. Dela constam procedimentos, atitudes, valores a serem trabalhados, bem como critérios a serem utilizados para a verificação e acompanhamento da aprendizagem junto com os alunos. De acordo com a proposta, cabe ao professor, informar aos alunos da EJA a função da avaliação, quais os objetivos a serem alcançados com a sua utilização e esclarecer, também, que ela serve para orientar o trabalho de planejamento do professor e não para julgar e classificar os alunos.

Trata-se de “aproveitar” os erros dos alunos como elementos pedagógicos. Ou seja, trata-se de considerar a possibilidade de que os erros possam servir para o professor e os alunos encontrarem a lógica que os conduziu. Essa dinâmica em relação aos erros dos alunos é capaz de promover, corrigir e desencadear aprendizagens, razão pela qual o professor precisa conscientizar o aluno da EJA que o erro não pode ser visto como uma falha ou como um fracasso, mas sim, como uma nova oportunidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ganham relevância, na rotina de sala de aula, os recursos didáticos utilizados pelo professor. É o que revelam, especificamente, os dados reunidos no Quadro 6, apresentado a seguir, que sintetiza a visão expressa pelas professoras entrevistadas a respeito dos materiais didáticos de que dispõem para ensinar na EJA e das dificuldades que encontram elas próprias e seus alunos para manuseá-los. Vejamos.

QUADRO 6: Visão das professoras sobre recursos didáticos e dificuldades enfrentadas em classes de EJA

Professora	Recursos Didáticos	Dificuldades
Profª 01 Matemática Termo I	Professores e alunos receberam “Ensinar e Aprender”. Não utiliza o material “Ensinar e Aprender”. Utiliza exercícios de diferentes livros didáticos do ensino regular, faz um resumo do assunto e passa para os alunos.	Falta de base dos alunos em matemática nas 04 operações (metade da classe)..
Profª 02 Ling. Portuguesa e Inglesa. Termo I Termo III	Professores e alunos receberam o material “Ensinar e Aprender” Utiliza o material “Ensinar e Aprender” e outros materiais. Do material “Ensinar e Aprender usa as fichas individuais e os volumes (textos, livros didáticos de Língua Portuguesa para leitura. Jornais, revistas. Exercícios preparados e mimeografados p/ a Língua Inglesa (palavras tiradas de jornais e revistas).	Falta de material: fichas individuais para todos.
Profª 03 História Geografia Termo I Termo III	Professores e alunos receberam o material “Ensinar e Aprender” Utiliza o material “Ensinar e Aprender”(roteiros do livro do professor, mapas, livros de pesquisa que o material indica Livro Didático Textos Materiais de pesquisa Caça palavras	Está conhecendo o material de geografia ainda
Profª. 4 Ciências Termo I	Professores e alunos receberam “Ensinar e Aprender” Não utiliza o material “Ensinar e Aprender” Utiliza livro didático, revistas, artigos de revistas, vídeos e materiais que recebe nos cursos.	Conhece o material Dificuldades quanto ao entendimento das questões contidas nas fichas, mesmo tendo uma preparação anterior.
Profª 5 Arte Termo I Termo III	Não receberam o material “Ensinar e Aprender” Utiliza livros didáticos, revistas, jornal, livro de arte edição de bolso, cópias de páginas relevantes.	Não conhece o material “Ensinar e Aprender”

Com exceção da Professora de Artes,

- todas as demais professoras e seus alunos receberam a Coleção *Ensinar Aprender*, embora 03 relatem utilizar apenas algumas partes do material e 01 admita que não o utiliza;
- todas lançam mão de outros recursos didáticos em seu trabalho (livros, revistas, vídeos, jornal, textos e mapas);
- as principais dificuldades a que se referem as professoras, dizem respeito a: falta do material para todos os alunos, desconhecimento do material pelas próprias professoras, falta de cursos sobre o material e dificuldade de entendimento do conteúdo das fichas que compõem o material.

Em relação aos recursos didáticos a Proposta Curricular para EJA, nas respectivas áreas de conhecimento fornece subsídios para o entendimento da importância da utilização de diversos recursos didáticos, apresentando em algumas áreas critérios para seleção e utilização do livro didático.

Sem distinções, nas diferentes áreas de conhecimento a Proposta se refere a recursos: conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (ser), assim como recomenda que o trabalho pedagógico tome como recurso os próprios Temas Transversais.

Existem, no entanto, algumas distinções entre as áreas de conhecimento no que tange às orientações dirigidas aos professores sobre a utilização de recursos didáticos. Vejamos o que a Proposta recomenda aos professores a esse respeito em relação a cada uma das áreas.

Na Língua Portuguesa a Proposta enfatiza a importância do processo de leitura e de elaboração de textos para o aluno da EJA, no sentido de “reduzir a distância entre o estudante e palavra”. Propõe formas de organização do trabalho que permitam aos professores trabalhar com os alunos para que eles ampliem sua experiência com a palavra ao longo da vida escolar, escutando, lendo, produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua. Fornece também uma tabela de gêneros oral e escrito de textos para orientar o trabalho docente e tece comentários às questões sugeridas para reflexão e planejamento.

Em História, a Proposta sugere o uso de documentos e materiais didáticos diversificados, a seleção e organização desses conteúdos por meio de eixos temáticos desdobrados em sub-temas, vinculando esse trabalho a métodos que subsidiem a investigação histórica (para desvendar os comprometimentos ideológicos e sociais que os temas e periodizações tradicionais provocaram).

Em Geografia a Proposta sugere o trabalho com projetos, tomando como objeto de estudo a sociedade, as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, pela leitura do espaço geográfico e da paisagem. Indica o espaço como conceito chave vinculando-o às relações sociais de produção. Orienta a utilização de livros didáticos, arrolando critérios para sua seleção e uso.

Em Ciências, a proposta sugere um ensino mais atualizado, dinâmico e contextualizado, com temas relevantes para o aluno, ligados ao meio ambiente; à saúde, à transformação científico-tecnológica do mundo e à compreensão do que é ciência e tecnologia, bem como à experimentação de novos conteúdos, novas técnicas e de recursos. Quanto ao uso do livro didático como apoio salienta que mudanças profundas podem ser propostas, sugerindo 04 eixos ou recursos para o trabalho do professor: o trabalho com projetos, o uso de paradidáticos, a utilização de recursos áudio-visuais como TV, vídeo, computador e internet e, finalmente, os exercícios de interpretação de gráficos, tabelas e de uso do jornal.

Em Matemática, propõe um trabalho que estimule a construção de estratégias para resolver problemas, para comprovar e justificar resultados encontrados, incentivando o trabalho coletivo e a autonomia individual. Reconhece a falta de publicações específicas para o público da EJA, o que obriga os professores a “adaptar”, incluir ou excluir conteúdos de livros não adequados à EJA.

Em Língua Estrangeira, a Proposta direciona os professores a trabalharem com diferentes tipos de texto, tais como: entrevistas, classificados, situações autênticas de comunicação e necessidades concretas de uso da linguagem oral e escrita.

Em Artes, propõe que os recursos sejam estruturados a partir dos três eixos de aprendizagem dos alunos: Produzir, Apreciar e Contextualizar da obra de arte. Sugere ainda, o desenvolvimento das linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) através da elaboração de projetos específicos envolvendo grupos de alunos.

Em Educação Física, a Proposta valoriza o trabalho com a cultura corporal de movimento, indicando dois eixos orientadores: as características específicas dos alunos

de EJA e as características específicas da Educação Física para adultos e para a terceira idade.

Vejamos alguns depoimentos específicos ilustrativos de tais aspectos:

“... Eu tenho livros didáticos né e tenho outros livros também já fui buscar , inclusive esse daqui é um livro de bolso tá, o livro da arte edição de bolso que é o nome né e eu fiquei muito contente com esse livro você vê que esse livro é bem ilustrado eu posso estar trabalhando tudo com muitas ilustrações inclusive a gente faz leitura dessas ilustrações a gente vivencia o tempo o hoje e o ontem, o que seria passado e agora por exemplo a nossa pintura bizantina pra mim foi uma pintura de suma importância porque é a pintura das igrejas então a gente pode estar vendo do passado e o agora como que elas estão hoje nas igrejas como elas eram antes... eu levo pra sala de aula revistas, jornais, livros, xérox daquela página da qual estou trabalhando” (Profa. 5).

“... eu pego o plano da 5º série vejo quais são os assuntos que eles vão usar futuramente, principalmente na 6ª, na 7ª e os assuntos mais importantes ai sim trabalhar com eles, mais também pegando um pouquinho do que não é pré – especificamente mais uma leve visão de alguma coisa assim dando enfoque basicamente nos assuntos principais que eles vão utilizar na 6ª, na 7ª assim pra frente... nas aulas eu utilizo livros didáticos do ensino regular, pegando exercícios de vários livros mas, eu não sigo nenhum livro específico... eu faço um tipo de um resumo do assunto do livro e passo pra eles, mas eu não uso o livro assim certinho não” (Profa. 1)

“... Eu recebi a coleção o ano passado pra esse ano não, os alunos receberam... eu vi eles com os livros, mas eu não utilizo esse material” (Profa. 1).

“... Eu uso o Ensinar e Aprender. É... eu não digo em todas as aulas, porque eu gosto de mudar um pouco..., mas eu trabalho muito..., já trabalhei bastante, só que eu gosto de diversificar e

pegar outro tipo de material ... eu uso muito as fichas individuais que têm para as alunos, eu levo os livros didáticos que eles têm para trabalhar e junto com esses livros tem as fichas individuais ..., esses livros são de leitura...conforme a necessidade usa ou a “Ensinar”, ou outro material” (Profa. 2).

“ ... Eu estou usando o Material com as duas turmas, só que como eu falei, a turma do Termo I já é mais devagar, a caminhada com eles é mais lenta, então usa menos o material” (Profa. 2)

“... utilizo sim a coleção, em História eu utilizo, em Geografia ainda não eu não conheço o material, mas, eu uso, eu usei já com eles, estou tentando ler e interpretar para trabalhar” (Profa. 3).

Nos depoimentos das professoras fica claro que a escolha do livro didático e qualquer outro material para trabalhar com alunos da EJA não é feita de acordo com um plano de ensino específico para essa modalidade. Ocorre que são utilizados livros didáticos pensados para o ensino regular, assim como também é utilizada por algumas professoras a “Coleção Ensinar e Aprender”.

Segundo os relatos obtidos, as professoras utilizam a coleção em turmas mais avançadas e, em turmas que “caminham mais devagar”, que têm “maior dificuldade” a coleção é menos utilizada.

Tendo em vista que esse material foi elaborado em decorrência da Proposta Curricular, o que deveria ocorrer é exatamente o inverso. As turmas com maior dificuldade em escrita, leitura, raciocínio e interpretação é que deveriam fazer maior uso do material, afinal ele foi elaborado justamente para “facilitar a aprendizagem”.

A Proposta Curricular explicita como devem ser utilizados os recursos didáticos para EJA e enfatiza a necessidade do professor saber que “*existe uma proposta curricular*”, que a coleção Ensinar e foi elaborada “*de acordo com a proposta curricular...*” e que, como tal, ela representa o “*currículo oficial*”, ou seja, estabelece “*o que é para ser feito com alunos da EJA*”, “*qual o perfil desse alunado*” – ou seja, ela é capaz de trazer ao professor a “*identidade da clientela de EJA*”.

A própria história da EJA contribuiu para reforçar essa prática pedagógica não adequada para jovens e adultos. As formas como as professoras buscam trabalhar suas aulas estão relacionadas à experiência de vida que possuem.

O que podemos perceber é que não está claro para essas professoras o objetivo do uso do material didático em classes de EJA.

Parece que há um choque entre a experiência da professora e a inserção de um novo material. Trata-se de uma situação expressa de forma muito apropriada por uma das professoras entrevistadas: “se não conheço o material e a proposta não posso entender para que servem”.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), na atividade do professor, quanto mais ele souber o que, como e para que realiza as ações específicas de seu trabalho (motivos da ação docente), maior será a qualidade do seu trabalho, porque é essa “consciência” ou conhecimento científico do próprio trabalho, que permitirá a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica e sobre o senso comum ou conhecimento compartilhado acerca da prática educativa.

Cabe aqui também, estabelecer relação entre essa experiência profissional que os professores trazem em relação ao material didático para EJA e a teoria de Pérez Gómez (2001): o uso desse material exige um trabalho prévio e isso está relacionado com a cultura de experiência como a base da formação de professores. Ou seja, a formação recebida por essas professoras e os modelos assimiladas na sua experiência como alunas, ao longo de sua trajetória escolar, é a do professor que “explica a matéria oralmente”.

Vale acrescentar, ainda, que para grande parte dos alunos o bom professor é aquele que “explica bem e várias vezes a matéria”.

Ocorre que o material didático em que se constitui a “Coleção Ensinar e Aprender” tem uma outra ordem: não está atrelado às aulas expositivas, e sim à dinamização das aulas, a atividades a serem realizadas pelos alunos, em pequenos grupos e individualmente, sempre com a assistência do professor, levando-o a incorporar essa dinâmica à sua experiência didática e à cultura compartilhada entre os profissionais e os alunos da escola.

Considerações finais

(...) se a palavra é "para o outro presente", a letra é para o "outro ausente". A letra me permite encontrar o outro, encontrar a alteridade e, sobretudo, construir "meu outro" em mim. A letra, objeto do outro se a leio, objeto para o outro se a escrevo, é um espelho mágico que me permite reconhecer-me, descobrindo-me outro. O problema do acesso à leitura, como o da iniciação à escrita, está aí. Para que, pela letra, eu possa conhecer-me outro, é necessário que eu possa antes reconhecer-me nela.

(BIARNÉS, 1998, p. 12).

O caminho percorrido para realizar a pesquisa

Quando nos programamos a realizar uma pesquisa sabemos que vamos nos deparar com várias etapas a serem vencidas, porém, esse processo é necessário para descobrir e conhecer novos caminhos e para desenvolver conhecimentos que nos levem a um olhar crítico e reflexivo para perceber as pistas e possibilidades de respostas às nossas inquietações.

A construção deste estudo permitiu-me passar por tais fases, que podem ser descritas como:

- fase de questionamentos e relevância do estudo;
- fase de delineamento e realização da pesquisa;
- fase de coleta, agrupamento e análise dos dados;
- fase de apresentação dos resultados.

Em relação à primeira fase – **questionamento e relevância do estudo** – é importante ressaltar que a preocupação com o tema “Materiais didáticos para classes de Educação de Jovens e Adultos na visão de professoras” surgiu quando fui trabalhar na EJA e percebi um público com peculiaridades específicas que exigiam do professor a organização de uma tarefa de ensinar de forma a atender essas peculiaridades. Então pude perceber que estávamos reproduzindo e simplesmente utilizando, nessas classes, o que era pensado para as classes regulares, especialmente nos aspectos referentes a recursos didáticos. E assim, considerei a pertinência da realização de estudos sobre essa modalidade de ensino.

O estudo ganhou mais relevância após as leituras, reflexões e contribuições dos estudiosos da área, apresentadas nos primeiros capítulos deste trabalho. Essa revisão permitiu identificar lacunas na bibliografia disponível sobre materiais didáticos para o 2º segmento da EJA, a partir das quais este trabalho foi se delineando.

Quanto a fase **do delineamento e a realização da pesquisa** – os objetivos, questões e hipótese direcionaram este estudo para uma pesquisa qualitativa, analítico-descritiva da visão das professoras de classes EJA Ciclo II sobre os recursos didáticos que utilizam em seu trabalho.

Nas fases do **agrupamento e análise dos dados e da apresentação dos resultados** – atendendo ao objetivo inicialmente proposto para o trabalho – *investigar a visão que as professoras de classes de Educação de Jovens e Adultos Ciclo II de escolas do ensino público estadual do Vale do Ribeira-SP têm dos materiais didáticos utilizados em sala de aula* – foi possível delinear o panorama das condições que caracterizam a utilização de recursos didáticos nessas salas de aula e as diferentes visões que as professoras revelaram sobre a utilização da Coleção *Ensinar e Aprender* e sua relação com a realidade da atuação docente em classes de EJA.

Da mesma forma, foi possível reunir elementos para encontrar as respostas às questões de pesquisa:

- *Que dizem as professoras sobre o uso da Coleção Ensinar e Aprender em sala de aula?*
- *Que dificuldades percebem em relação ao uso desse material?*
- *Que outros materiais têm sido utilizados por essas professoras?*

As respostas às diferentes questões permitiram confirmar a hipótese de que o material proposto e recebido pelas professoras de classes de EJA – Ciclo II no estado de São Paulo (Coleção *Ensinar e Aprender*) tem sido, em geral, pouco utilizado, tendo em vista que os alunos chegam às classes de EJA – Ciclo II, sem a necessária fluência em leitura e escrita, levando as professoras a lançar mão de outros materiais.

Além disso, este trabalho de investigação realizado com base no exame de depoimentos de professoras de EJA permitiu reunir alguns elementos para compor o perfil pessoal, profissional e institucional que mostram como suas experiências de vida e trabalho vêm interferindo na construção de suas identidades profissionais e em seus esforços por melhor desempenho docente em classes de EJA.

Do conjunto dos resultados coloco em destaque as respostas colhidas juntos às professoras entrevistadas, relativas à prática educativa, à forma de elaborar o plano de ensino, ao dia-a-dia na sala de aula, ao tipo de recurso didático utilizado e às razões pelas quais utilizam ou não a Coleção *Ensinar e Aprender*.

Ressaltando a importância de uma política de atendimento aos principais agentes dessa modalidade de ensino: os professores e seus alunos.

As respostas fornecidas pelas profissionais investigadas podem fornecer pistas para se pensar, por exemplo, em ações de formação continuada que atendam aos professores de EJA, especialmente no que tange à seleção e utilização de recursos didáticos.

Os resultados aqui apresentados permitem afirmar que, se não forem corrigidos os problemas detectados, quaisquer que sejam os materiais didáticos elaborados para EJA podem representar desperdício de tempo, esforço e dinheiro empregado.

Podemos perceber as dicotomias no discurso vigente no sistema educacional a esse respeito, especialmente quando se considera que, um dos principais achados da pesquisa refere-se ao fato das professoras não terem conhecimento de uma Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA, bem como se refere ao fato de que, quando utilizam a Coleção *Ensinar e Aprender*, o fazem de forma fragmentada, dissociada da Proposta Curricular.

Finalmente, os resultados apresentados permitem reiterar a importância de uma política de formação inicial e continuada de professores para as classes de EJA, que atenda às características e necessidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessas classes.

Com isso, retorno à epígrafe inicial desta Dissertação:

(...) Saber realizar certa atividade envolve dominar determinadas operações e também algum conhecimento de caráter proposicional sobre a atividade própria [...] O saber fazer (*know how*), a habilidade ou capacidade para realizar algo de modo prático e seus correspondentes esquemas mentais é diferente do saber o quê (*know that*). (...) entramos, assim, em outra forma de abordar o significado da relação teoria-prática na educação: o das interações e dependências entre o saber como, saber o quê e o saber quê. Sei, à minha maneira, conduzir uma aula ou trabalhar com uma criança e sei muitas outras coisas sobre elas, crianças, sobre as aulas, sobre o que transmito, sobre o que ocorre ali, sobre mim mesmo, etc. O saber sobre o fazer não capacita para saber fazer com segurança, obviamente, mas quando o fazer de que se trata se refere a ações complexas, com opções possíveis, o saber sobre o fazer dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 56).

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. 2005. Educação de jovem-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES L., GIOVANETTI. M. A., GOMES N. L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Autêntica MG, p. 19-50

BEISIEGEL, Celso Rui. 1974. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira.

_____. 1997. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED/UERJ, n.4, jan/abr./1997, pp. 26-34.

BIARNÉS, Jean. 1998. O ser e as Letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FEUSP, v. 24, n. 2, jul-dez/1998, p.10-29.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. 1994. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto-Pt: Porto.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 2001 *Coordenação de Educação de EJA (COEJA)*. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. 1967. *Lei Federal n. 5379/57*. Institui o Mobral. Brasília: MEC

BRASIL. Ministério da Educação. 1971. *Lei Federal n. 5692/71*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC

BRASIL 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

BRASIL. 1976. Ministério da Educação. *Lei Federal n 9.394/96*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

_____. 1999. *Parâmetros em Ação para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/SEF

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2000. *Parecer CNE/CEB n. 11*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília:CNE/CEB.

_____. Conselho Nacional de Educação. 2000. *Resolução n. 01*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Introdução*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. 2002. *Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA*. Brasília: MEC/SEF

BRASIL UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

CASASSUS, Juan. 1995. A centralização e Descentralização da Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCChagas, n. 95, p.37-42.

CURY, Carlos Jamil 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Conselho Nacional de educação. Câmara de educação Básica. *Parecer n.º 11*. Brasília: CNE/CEB.

DAVIES. N. 2004. *Financiamento da Educação: Novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã.

Di PIERRO, Maria Clara & GRACIANO, Mariângela. 2003. A educação de jovens e adultos no Brasil. Informe apresentado à oficina Regional da Unesco para América latina y Caribe. *Ação Educativa. Assessoria Pesquisa e Educação*. São Paulo, Brasil – junho de 2003.

Di PIERRO, Maria Clara & GONZALES, Marina. 2004a. Ensino de jovens e adultos conforma mercado para didáticos. *Boletim Informação em rede*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria Pesquisa e Informação. Ano VIII, n.65, mai/2004, p.1.

DI PIERRO, Maria Clara & GONZALES, Marina. 2004b. Formação inicial é raridade. *Boletim Informação em rede*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria Pesquisa e Informação, Ano VIII, n.67, jul/2004, p.1.

DOURADO, L.F.; PARO, V. H. (Orgs). 2001. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã.

FALCÃO, Mary Sylvia Miguel. 2006. *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) nas escolas de Dourados / Mato Grosso do Sul: uma proposta (re) centralizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FONSECA, M. Carmo R. (Org.) *Letramento no Brasil. Habilidades Matemáticas. Reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 1999. A reforma do Ensino Superior no campo da formação do profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro 1999, p.17-44*. <http://www.scielo.br>

GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed.

HADDAD, Sérgio. 1987. A educação de jovens e adultos no Brasil. Ensino Supletivo no Brasil: O estado da arte. INEP/REDUC. Brasília.

HADDAD, Sérgio (coord.). 2000. O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo. 123 p.

HADDAD, Sergio & DI PIERRO, M. Clara. 2000. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n.14 (Especial: 500 anos de Educação Escolar), p.108-130.

_____. 2001. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE /IMESP, v.14, n.1, p. 29-39.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. 1986. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARFAN, Marilda Almeida (Org.). 2002. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF.

MARIN, A. J; BUENO, J. G. S. & SAMPAIO, M. M. F. 2005. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros – 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: F. C. Chagas / A.Associados, v.35, n. 124, p. 171 – 200.

MELO, Luciene dos S. 2002. *Ensinando e aprendendo história em classes de correção de fluxo*. <http://scholar.google.com> (Acesso em março de 2006).

MIALARET, Gaston. 1974. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia. In: DEBESSE, M., MIALARET, G. (Org.). *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo: Ed.Nacional / Edusp, v.1, p.123-149.

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI, Márcia. (2001) *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião.

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI, Márcia. 2002. *2º.Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social (Avaliação de Matemática)*. São Paulo: Inst. Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI NUNES, Márcia. 2003. *3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Leitura e Escrita)*. São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião.

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI NUNES, Márcia. 2004. *4º.Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Habilidades Matemáticas)*. São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião

NAITO, Maria José Mafra. 2006. *Cursos de formação continuada para professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OMURO, Selma de Araujo Torres. 2005. *A Recuperação de Ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PAIVA, Vanilda P. 1987. *Educação Popular e Educação de adultos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Loyola.

PRATTEIN. *Pesquisa revela perfil do professor brasileiro* –. www.prattein.com.br (Acesso em novembro / 2006).

PÉREZ GÓMEZ, A I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

PINTO, Álvaro Vieira, 1982. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez (Coleção Educação contemporânea.).

PIRES, Célia Maria Carolino *et al.* 2002. Por uma Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). 2002. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF.

RIBEIRO, V. Masagão (Org.). 2003. *Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.

SAINT-ONGE, M. *O Ensino na Escola*. São Paulo-SP: Loyola, 1999.

SELLTIZ, C. e outros. 1965. *Métodos de Pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU/EDUSP.

TRIVIÑOS, A. N. S. 1987. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

TAKEUCHI, Marcia Regina. 2005. *Análise Material de livros didáticos para a educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Anexos

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

INTRODUÇÃO

Você já me conhece. Sabe que estou fazendo o meu Mestrado. Minha pesquisa é sobre materiais didáticos para classes de EJA. Como sei que você trabalha com classes de EJA eu estou aqui para conversar um pouco com você especificamente sobre esse assunto.

Gostaria de contar com a sua colaboração e desde já posso garantir a você e à escola total anonimato. Em nenhum momento serão citados em meu trabalho nomes de professores e escolas.

Tudo bem para você?

Tem alguma coisa que gostaria de saber ou de perguntar?

Podemos começar?

A) DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO

Vamos começar falando um pouco sobre você, sua trajetória de formação e especialização profissional:

1. Nome: _____

2. **Idade:** _____ **Sexo:** () F () M

3. **Estado civil:** () solteira () casada () separada () divorciada
() viúva () outros : _____

4. Tem **filhos**? () sim - quantos? _____ () não

3. Como e onde você **vive**? Com quem e onde você **mora**?

5. Fale-me um pouco de sua vida fora da escola, como é a sua **rotina**? _____

6. O que você costuma fazer no seu **tempo livre**? _____

7. Você gosta de **ler**? () sim () não

Por quê? _____

Você tem tido tempo e oportunidade de ler ultimamente? () sim () não

Por quê? _____

Assinale o que você costuma ler quando tem tempo:

() livros () revistas () jornais () outros: _____

Se você pudesse escolher um livro para ler, qual seria a sua preferência?

() literatura () religioso () educação () outros: _____

Lembra do último livro que leu?

() sim – Qual foi? _____ () não

8. Quanto tempo você tem para **assistir TV**? _____ horas / por dia.

Em que horário do dia você mais vê TV? () manhã () tarde () noite

O que você mais gosta de assistir na TV?

() telejornal () programas educativos () programas de auditórios

() documentários () filmes () esportes

() entrevistas () novelas () outros: _____

9. Você gosta de fazer **atividades físicas**? () sim () não

Você acha tempo para fazer? () sim () não

Se sim, qual(is)? _____

10. Qual curso você fez no **Ensino Médio**? _____

Quando e onde você se formou? _____

11. Qual sua formação básica no **Ensino Superior**? _____

Quando e onde você se formou? _____

12. Há **quanto tempo** leciona? _____ anos.

Conte-me como foi a sua **trajetória** até aqui na profissão? Em quais **níveis** de escolaridade **lecionou** e por quanto **tempo**?

- Educação infantil: _____ anos
- Ensino Fundamental I: _____ anos
- Ensino Fundamental II: _____ anos
- Ensino Médio: _____ anos
- Ensino Superior: _____ anos
- Educação Jovens e Adultos: _____ anos

Já exerceu **funções não docentes**? () não () sim – Quais? Por quanto tempo?

Diretora de Escola: _____ anos

Vice-Diretora: _____ anos

Profa.Coordenadora Pedagógica: _____ anos

Assistente Técnico-Pedagógico: _____ anos

Supervisora de Ensino: _____ anos

Outros: _____ – _____ anos

13. Me fale agora de sua **situação hoje**.

Você é: () Efetiva () ACT () outro _____

Quantas aulas você tem? _____ aulas. **Onde?** _____

Você consegue achar algum **tempo para estudar e planejar** suas aulas fora do horário em que esta na escola? () não () sim – Quantas horas semanalmente? _____ horas.

Você **trabalha em outro lugar** sem ser escolas? () não ()sim – Onde?

13. Você tem tido oportunidade de fazer **outros cursos de Formação Continuada**?

() sim – quais? _____

() não - por quê? _____

Você já fez **cursos específicos para trabalhar com alunos de EJA**? () sim – Quais?

Curso	Instituição Responsável	Local

B) VISÃO SOBRE O TRABALHO COM CLASSES DE EJA E SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO.

Vamos falar um pouco agora de seu trabalho na EJA.

1. **Por quê** você **escolheu trabalhar em classe de EJA**? O que o motiva?

2. Você gosta de trabalhar em classes de EJA? () sim () não Por quê?

3. Você **acha que há diferença** entre trabalhar com crianças e trabalhar com adultos?

() sim () não Por quê?

4. Qual é a sua **rotina na sala de aula de EJA**? Descreva um dia normal da sua aula, com seus alunos, desde a hora em que você chega até o final da aula.

5. Você e seus alunos receberam **material didático “Ensinar e Aprender”**?

sim

não – Por quê?

6. Você **usa o material didático “Ensinar e Aprender”** nas suas aulas?

não Por quê?

sim De que forma?

7. **Tem dado certo** trabalhar com esse material?

sim não - Por quê? _____

8. Esse material **tem lhe ajudado**?

não Por quê?

sim De que forma?

9. Que **dificuldades** você tem enfrentado nas suas aulas para usar esse material?

6. Você **usa outro(s) material(is)** além desse? Qual(is)?

Em que esse(s) outro(s) material(ais) **é(são) diferente(s)** que o “Ensinar e Aprender”?

7. E os **seus alunos** de EJA? – Fale um pouco deles para mim.

Quantos alunos você tem? _____ alunos.

Como são eles?

Eles **gostam do material** didático “Ensinar e Aprender”?

() sim () não Por quê?

C) Finalizando

Tem mais alguma coisa sobre suas aulas que gostaria de falar?

Obrigada por sua paciência e colaboração.

Foi muito importante essa nossa conversa.

Data:

Local:

BENEDITA APARECIDA DE AZEVEDO
Pesquisadora responsável / Entrevistadora

ANEXO 2: LISTA DAS ESCOLAS

Na intenção de enriquecer a pesquisa foram colhidos os dados apresentados a seguir, na Diretoria de Ensino da Região de Registro, localizada na Região do Vale do Ribeira, Estado de São Paulo, demonstrando o número de turmas e de alunos que freqüentam a modalidade EJA – Ensino Fundamental II.

Legenda:

T1 - 5ª série T2 - 6ª série

T3 - 7ª série T4 - 8ª série

Tabela 1 – Escolas com EJA, número de aluno, com indicação do município.

MUNICÍPIO	ESCOLA	Nº ALUNOS
CAJATI	E.E.Frutoso Pereira de Moraes	37
	E.E.Frutoso Pereira de Moraes	37
	E.E.Frutoso Pereira de Moraes	36
	E.E.Frutoso Pereira de Moraes	31
	E.E.Frutoso Pereira de Moraes	30
	E.E. Bº Barra do Azeite	35
	E.E.Ver. José Rodrigues de Freitas	33
CANANÉIA	E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	49
	E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	50
	E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	35
	E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	35
	E.E Péricles	30
ELDORADO	E.E. Profª Mª Apª Viana Muniz	30
	E.E. Profª Mª Apª Viana Muniz	35
	E.E. Profª Mª Apª Viana Muniz	36
	E.E. Bairro do Braço	25
	E.E. Profª Mª das Dores Viana Pereira	20
JACUPIRANGA	E.E. Antonio Duarte de Castro	40
	E.E. Antonio Duarte de Castro	38
PARIQUERA-ACÚ	E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	31
	E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	31
	E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	37
	E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	38
	E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	45
	E.E. Bairro Angatuba	17
REGISTRO	E.E. Profº Joaquim Goulart	16
	E.E Pascoal Greco	35

SETE BARRAS	E.E. Plácido de Paula e Silva	45
	E.E. Plácido de Paula e Silva	33
	E.E. Plácido de Paula e Silva	41
	Total	872

FONTE : Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino da Região de Registro: CEI- SP, Primeiro Semestre de 2006, SEESP.

ANEXO 3: RELAÇÃO DE ESCOLAS COM EJA NA REGIÃO DE REGISTRO: TERMO OFERECIDO, NÚMERO DE ALUNOS E MUNICÍPIO.

Tabela 2 – Escolas com EJA em relação aos termos e número de alunos.

ESCOLAS	TERMOS	Nº DE ALUNOS
E.E.Frutuoso Pereira de Moraes	T2	40
E.E.Frutuoso Pereira de Moraes	T3	37
E.E.Frutuoso Pereira de Moraes	T3	37
E.E.Frutuoso Pereira de Moraes	T3	36
E.E.Frutuoso Pereira de Moraes	T4	31
E.E.Frutuoso Pereira de Moraes	T4	30
E.E. Bº Barra do Azeite	T1	35
E.E.Ver. José Rodrigues de Freitas	T4	33
E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	T1	49
E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	T3	50
E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	T4	35
E.E. Profª Yolanda Araújo Silva Paiva	T4	35
E.E. Péricles	T3	30
E.E. Profª Mª Apª Viana Muniz	T1	30
E.E. Profª Mª Apª Viana Muniz	T3	35
E.E. Profª Mª Apª Viana Muniz	T3	36
E.E do Bº do Braço	T2	25
E.E. Profª Mª das Dores Viana Pereira	T4	20
E.E. Antonio Duarte de Castro	T1	40
E.E. Antonio Duarte de Castro	T2	38
E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	T1	31
E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	T1	31
E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	T3	37
E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	T3	38
E.E.Profº Estephano Orlando Paulovski	T4	45
E.E. José Vicente Bertoli	T4	17
E.E. Profº Joaquim Goulart	T2	16
E.E. Pascoal Greco	T1	35
E.E. Plácido de Paula e Silva	T1	45
E.E. Plácido de Paula e Silva	T3	33
E.E. Plácido de Paula e Silva	T4	41
	Total	872

FONTE: Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino da Região de Registro: CEI- SP,

Primeiro Semestre de 2006, SEESP.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)