

PARTE I

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

Declaração de Hamburgo, 1997



INTRODUÇÃO

Educação de jovens e adultos e sua trajetória

Reconstruir a trajetória da educação de jovens e adultos em nosso país é tarefa complexa. Vários autores e pesquisadores dedicam-se a esse trabalho. A síntese apresentada, a seguir, tem a finalidade de situar a presente proposta curricular nessa trajetória e convidar os professores a aprofundar seus conhecimentos sobre a história da EJA, buscando fontes, algumas das quais estão indicadas nas referências bibliográficas.

A EJA, no Brasil, remonta aos tempos coloniais, período em que os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Também com relação ao período imperial, há informações sobre ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado nesses períodos, devido principalmente à concepção da cidadania considerada apenas como direito das elites econômicas.

Foi a Constituição Brasileira de 1824 que, sob forte influência européia, formalizou a garantia de uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". Tal definição, inspirada em princípios iluministas, foi sendo semeada e se tornou presente nas constituições brasileiras seguintes.

Mas foi apenas em meados de 1940 que a EJA se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Em âmbito nacional, destacam-se: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos (1947) e o desenvolvimento de campanhas como a Campanha de Educação de Adultos (1947), a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

As campanhas de educação de jovens e adultos ganharam força nessa época, devido à necessidade de aumentar a produção econômica e as bases eleitorais dos partidos, pois se iniciava a redemocratização do país, com o fim do Estado Novo e a integração dos migrantes rurais aos centros urbanos.

Na década de 60, cresceram as idéias de educação popular, juntamente com a democratização do ensino. Estudantes e intelectuais atuaram junto a grupos populares, desenvolvendo novas perspectivas de cultura e educação, organizadas por diferentes

instituições, com graus variados de ligação com o Estado. Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciados em 1961 e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nos seus primórdios, a EJA era oferecida a adultos, apenas no que correspondia ao ensino primário e, a partir de 1960, é que foi estendida também ao curso ginasial.

A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire que teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, destacando a importância da participação do povo na vida pública nacional. Por meio da educação popular, organizou-se um trabalho que levasse em conta a realidade dos alunos, com renovação de métodos e processos educativos.

Em 1964, o governo federal passou a apoiar e coordenar as iniciativas de Paulo Freire, com o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, do Ministério da Educação. Entretanto, em 1965, essas ações foram suspensas pelo regime militar. Muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização foram reprimidos, e algumas ações educativas para jovens e adultos passaram a se caracterizar por iniciativas desenvolvidas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas pelas concepções da educação popular, com intencionalidade política.

No governo militar, a existência do analfabetismo continuou desafiando o orgulho do país e, para solucionar esse problema, o governo promoveu primeiramente a expansão da Cruzada ABC (Ação Básica Cristã, entidade educacional de origem protestante, surgida no Recife, nos anos 60, para a educação de analfabetos), entre 65 e 67. Em 1967, o governo federal organizou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Porém, foi em 1970 que se iniciou uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada para jovens adultos.

Até a década de 80, o Mobral não parou de crescer, atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e dava a possibilidade de continuidade de estudos aos recém-alfabetizados do Mobral. Com a instituição do Ensino Supletivo, em 1971, promovido pelo MEC, ocorre a ampliação da escolaridade para a totalidade do ensino de 1º grau. Foram, então, redefinidas as funções desse ensino, e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) para atender aos alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do Mobral.

Em meados de 70, a sociedade começou a reagir ao autoritarismo e à repressão, surgindo assim os movimentos populares, sindicais e de comunidades de base. Ganhou força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. O governo federal instituiu então, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), tomando como base a redução das desigualdades, assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. Assim, o ensino supletivo começa a contar socialmente com a participação mobilizadora, comunitária e pedagogicamente inovadora, tendendo à não-formalização. Surgem, então, os programas de caráter compensatório.

O ensino supletivo, proposto na LDBEN 5692/71, continuou a vigorar na LDBEN 9394/96, com novas concepções de EJA, apontados no processo de redemocratização da Constituição de 1980, recuperando e ampliando a noção de direito ao Ensino Fundamental extensivo aos adultos, consolidada desde a Constituição de 1934.

Atualmente, a educação de jovens e adultos é considerada uma modalidade do Ensino Fundamental e um direito do cidadão, afastando-se da idéia de compensação e assumindo a de reparação e equidade, o que representa uma conquista e um avanço.

O suporte legal da educação de jovens e adultos

A lei máxima da educação nacional, LDBEN 9394/96, prevê que a educação de jovens e adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso (ou continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

A Parecer CEB 11/2000, por sua vez, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e adultos. Essas diretrizes devem ser obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional, nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio dessa modalidade de educação.

As diretrizes destacam que a educação de jovens e adultos, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos estudantes e faixa etária, na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

As funções da educação de jovens e adultos

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e adultos, esta modalidade possui três funções: *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*.

A função *reparadora* refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas é importante não confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é necessário um modelo pedagógico que crie situações pedagógicas que satisfaçam às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos jovens e adultos.

A função *equalizadora* relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens e adultos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas formas do trabalho e da cultura.

A função *qualificadora* é aquela considerada permanente, e, mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. Refere-se à educação permanente, com base

no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

As recomendações internacionais para a educação de jovens e adultos

Um marco importante para a educação de jovens e adultos foi a V Conferência Internacional sobre Educação de jovens e adultos – CONFINTEA –, em 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Essa conferência teve como objetivos manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber os compromissos regionais, numa perspectiva de educação ao longo da vida que visasse a facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal.

Nos documentos produzidos na CONFINTEA, constata-se que a educação de jovens e adultos segue novas orientações devido aos processos de transformações socioeconômicas e culturais vivenciados no início deste novo século. O desenvolvimento de nossas sociedades exige que seus membros tenham a capacidade de descobrir e potencializar 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, 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.

A educação de jovens e adultos, segundo essas orientações, deve priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural.

A EJA também deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação, por meio de uma educação intercultural. Além disso, deve promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de

qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo.

Para melhorar as condições e a qualidade da educação de jovens e adultos, deve-se elaborar e implementar um currículo flexível, diversificado e participativo, que seja definido a partir das necessidades e dos interesses dos grupos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber.

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 de 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. De acordo com as recomendações internacionais da CONFINTEA, a educação de jovens e adultos deve ter como princípios:

- 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 socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- a articulação da educação de jovens e adultos 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.

Alguns dados estatísticos globais sobre a educação de jovens e adultos no Brasil

Conhecer alguns dados estatísticos globais sobre a educação de jovens e adultos no Brasil é muito importante, para que se possa formular uma política de implementação curricular.

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

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

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

Fonte: IBGE. *Contagem populacional*, 1996.

Além desse dado, o Censo Escolar informa que em 1999, mais de três milhões de estudantes foram atendidos em cursos presenciais com avaliação durante o processo. Este contingente exclui os programas sem avaliação que são oferecidos em geral por ONGs.

Um fato novo na educação de jovens e adultos é a participação dos sistemas municipais na oferta dessa modalidade de ensino. Nas tabelas a seguir, que indicam o número de estabelecimentos e número de matrículas por dependência administrativa, nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2000, é possível identificar a expansão da rede municipal. A Constituição, nas suas Disposições Transitórias, incumbe os municípios, e, supletivamente, os Estados e a União quanto ao provimento de cursos presenciais para jovens e adultos.

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

Fonte: MEC/INEP.

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

Fonte: MEC/INEP.

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

A distribuição, por faixa etária e por região, pode ser visualizada na tabela seguinte. Pode-se, ainda, observar maior concentração de matrículas, na faixa dos 18 aos 24 anos.

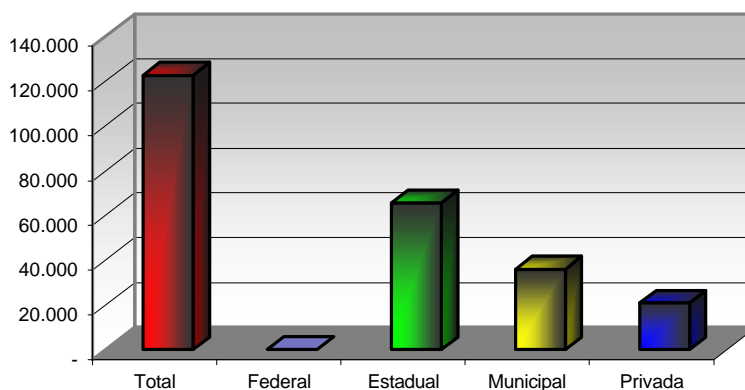
Número de alunos matriculados, em 29/03/2000, nos cursos presenciais, com avaliação no processo, no Ensino Fundamental de 5º a 8º série, por faixa etária

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

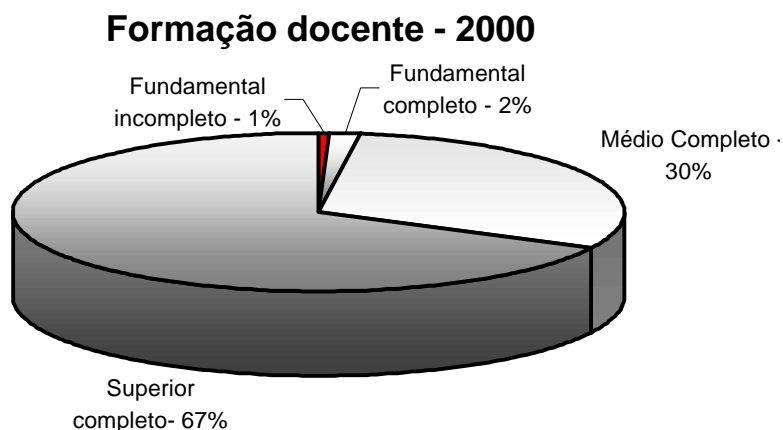
Fonte: MEC/INEP.

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

Com relação aos professores que atuam em EJA, no ano de 2000, o número total era de aproximadamente 122.699, a grande maioria ainda atuando no sistemas estaduais de ensino, como mostra o gráfico abaixo, que indica a distribuição por dependência administrativa.



Quanto à formação desses professores, dados de 2000 mostram que 97% têm formação correspondente ao ensino médio ou superior completo, conforme indica o gráfico a seguir.



Os dados estatísticos apresentados permitem uma visão bastante abrangente sobre a educação de jovens e adultos em nosso país, mas ainda são insuficientes, especialmente para subsidiar a elaboração de orientações de natureza curricular. Com essa preocupação, a Coordenação de Educação de jovens e adultos do MEC organizou, no 1º semestre de 2001, uma consulta envolvendo secretarias de educação, estaduais e municipais que promovem a educação de jovens e adultos, a qual permitiu conhecer o perfil dos alunos, professores e algumas práticas pedagógicas que serão apresentadas a seguir.

CONHECENDO AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Parte significativa dos instrumentos enviados às secretarias de educação foi respondida, o que permitiu delinear, de forma mais clara, a realidade da educação de jovens e adultos nas diferentes regiões do Brasil.

Os dados que mostraremos em seguida referem-se à tabulação de questionários respondidos por técnicos de secretarias de educação, professores e alunos das diferentes regiões¹.

¹ A COEJA recebeu um total de 1.075 questionários de professores e 2.020 questionários de alunos, além dos instrumentos preenchidos pelas secretarias de educação. Do total de instrumentos tabulados, 35% eram do Nordeste, 24% do Norte, 19% do Centro-Oeste, 15% do Sudeste e 7% do Sul..

As condições de oferta e a organização curricular

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

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

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

Observando o desenho curricular, percebe-se que a distribuição percentual das disciplinas apresenta algumas regularidades que se mantêm nas diferentes regiões:

Disciplinas	Percentual em relação à carga horária total
Língua Portuguesa	20% a 25%
Matemática	20% a 25 %
Ciências	10% a 15 %
História	10% a 15 %
Geografia	10% a 15 %
Língua Estrangeira	05% a 10 %
Arte	05% a 10 %
Educação Física	0% a 05 %
Outros ²	0% a 05 %

Pelas informações fornecidas quanto aos alunos matriculados em cada um dos segmentos ou etapas, foi possível verificar que há significativa redução do número de alunos ao longo do processo, motivadas por repetência e/ou evasão.

² Incluindo ensino de Religião, Filosofia etc.

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

Diversas regiões apontaram índices elevados de evasão, ora associando-os à própria repetência, ora por outros motivos, destacando em ordem de importância: mudança de residência, de cidade, de Estado; problemas familiares; falta de motivação; problemas em termos de compatibilizar trabalho e estudo; cansaço físico e mental; falta de qualificação profissional dos professores que realizam o trabalho.

Verificou-se, também, quanto ao tipo de vínculo dos professores que trabalham na educação de jovens e adultos no 2º segmento, em todas regiões, há um número expressivo de professores concursados ou de professores contratados. No grupo pesquisado, o número de voluntários ou de professores cedidos revelou-se muito pequeno.

A maioria dos professores de EJA, de 5ª a 8ª série, também trabalha em turmas do Ensino Fundamental e/ou médio. Um dado muito importante fornecido pelas secretarias refere-se ao nível de formação dos professores. Uma expressiva maioria tem formação de nível superior ou, pelo menos, nível médio, fato esse que também é indicado nos dados globais fornecidos pelo INEP.

Os alunos – dados pessoais e familiares

O universo dos alunos que responderam à consulta era composto de 58% de pessoas do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Com relação à faixa etária do grupo, a maioria está entre 21 a 40 anos, com a seguinte distribuição percentual, por região.

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
1930 a 1960	06%	07%	11%	14%	03%
1961 a 1980	53%	55%	76%	62,5%	61%
1981 a 1987	41%	38%	13%	23,5%	36%

Quanto ao estado civil, o maior percentual é de solteiros (61%), havendo 32% são casados, 6,5% separados e 0,5% é composto de viúvos.

Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, a maioria dos alunos declarou que têm filhos, enquanto nas demais regiões a maior parte ainda não tem filhos. Quanto ao número de filhos, há grande incidência no intervalo de 1 a 2. A distribuição percentual, por região, é a seguinte:

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

Sobre as eventuais mudanças de residência desses alunos, geralmente apontadas como um dos fatores de evasão e de repetência, observou-se que os percentuais são significativos especialmente nas regiões Centro-Oeste e Norte.

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

O nível de escolaridade dos pais desses alunos apresenta um percentual significativo que nunca foi à escola. Segue-se o grupo que estudou até a 3^a ou 4^a série. No Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o percentual de pais que nunca foram à escola supera o de mães. A situação se inverte no Sul e Sudeste. O percentual dos que estudaram até a 8^a série e dos que estudaram além do Ensino Fundamental é, em geral, bastante reduzido.

Escolaridade dos pais	NE		N		CO		SE		S	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Nunca foram à escola	28%	22%	44%	34,5%	49%	31%	37%	38%	20%	23%
Estudaram até a 1 ^a /2 ^a série	18%	15%	11%	14,5%	17%	10%	5,5%	10%	4%	7%
Estudaram até a 3/4 ^a série	17%	29%	23%	33%	19%	32,5%	24%	23%	38%	20%
Estudaram até a 5/6 ^a série	10%	16%	11%	6,5%	5,5%	19,5%	20,5%	19%	10,5%	17%
Estudaram até a 7/8 ^a série	17%	11%	8%	6,5%	9,5%	3%	11%	8%	17%	23%
Estudaram além do EF	10%	7%	3%	5%	0%	4%	2%	2%	10,5%	10%

P(pai) e M (mãe)

Questões ligadas ao trabalho

Nas regiões Norte e Nordeste, o número de alunos desempregados supera o de empregados e nas demais a situação se inverte, conforme se verifica no quadro abaixo:

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

Com exceção do Nordeste, em que a maioria informa trabalhar por conta própria, a maior parte dos alunos das demais regiões declara ter carteira de trabalho assinada. Vejamos:

Situação no trabalho	NE	N	CO	SE	S
Carteira de trabalho assinada	42%	23%	61,5%	81%	73%
Contratado tempo determinado	12,5%	11,5%	14%	08%	0%
Funcionário público	08%	11,5%	8,7	0%	0%
Trabalha por conta própria	37,5%	54%	15,8	11%	27%

Há uma variação razoável de uma região para outra, com relação ao tempo de permanência no emprego/ocupação atual. No entanto, como se pode observar pela soma dos percentuais das duas primeiras linhas da tabela abaixo, em todas as regiões mais de 50% dos empregados estão há menos de dois anos nesses empregos/ocupações.

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

Percebe-se que as principais profissões exercidas atualmente, por região, foram as seguintes:

NE – estudante, doméstica, vendedor, dona de casa, babá.

N – estudante, doméstica, pedreiro, dona de casa, vendedor.

CO – estudante, dona de casa, doméstica, tirador de couro, pedreiro.

SE – doméstica, estudante, serviços gerais, vendedor, dona de casa

S – estudante, vendedor, serviços gerais, comerciante, caixa, secretária.

Quanto às horas que esses alunos dedicam ao trabalho, varia entre 6 e 8 horas diárias. Mas há percentuais muito significativos para as jornadas que superam 9 horas diárias. Isso evidencia as dificuldades que os alunos enfrentam para se dedicar aos estudos e mesmo frequentar as aulas:

Total de horas diárias no emprego	NE	N	CO	SE	S
1 a 5	09%	14%	3,5%	05%	0%
6 a 8	38%	69%	63%	57%	57%
9 a 12	27%	11%	30%	19%	33,5%
Mais que 12	26%	06%	3,5%	19%	9,5%

A faixa de idade em que a grande parte desses alunos começou a trabalhar é exatamente a faixa que vai dos 10 aos 14 anos, ou seja, aquela que coincide com o período da vida em que eles deveriam estar cursando as séries finais do Ensino Fundamental. É importante observar, também, que os percentuais dos que começaram a trabalhar com menos de 10 anos, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, são bastante significativos:

Idade com que começou a trabalhar	NE	N	CO	SE	S
Menos de 10 anos	16%	29,5%	13%	3,5%	3,5%
10 a 14 anos	43%	42,5%	58%	53,5%	43%
15 a 18 anos	32%	20,5%	17,5%	34%	50%
Mais de 18 anos	09%	7,5%	11,5%	9%	3,5%

Quanto a esse primeiro trabalho, as principais ocupações indicadas, por região, foram:

NE – serviço doméstico, vendedor, babá, trabalho na roça, ajudante geral.

N – serviço doméstico, babá, trabalho na roça; comerciante; ajudante mecânico.

CO – babá, serviços gerais, serviços domésticos, trabalho na roça, ajudante mecânico.

SE – babá, serviços gerais, trabalho na roça, serviços domésticos, vendedor.

S – auxiliar de escritório, babá, trabalho na roça, ajudante de cozinha.

Quando perguntados se usam os conhecimentos que aprendem na escola, para realizar seu trabalho, a grande maioria dos alunos respondeu afirmativamente, como mostram os dados da tabela a seguir:

Usam no trabalho os conhecimentos que aprendeu na escola?	NE	N	CO	SE	S
Sim	92%	83,5%	93%	92%	79 %
Não	08%	16,5%	07%	08%	21%

Essa resposta foi complementada pela indicação dos tipos de conhecimentos que utilizam. É interessante ressaltar que, mesmo em se tratando de uma questão aberta, as respostas fizeram referências a aspectos muito semelhantes, de uma região para outra, variando apenas a ordem de importância.

NE – ter mais educação; escrita; leitura; matemática; operações.

N– matemática; ter mais educação; leitura; escrita; operações.

CO – ter mais educação; leitura; escrita; matemática; operações.

SE – ter mais educação; escrita; leitura; matemática; operações.

S – leitura; escrita; matemática; medidas; ter mais educação.

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

Gastos	NE	N	CO	SE	S
Aluguel	12%	3,5%	12,5%	14%	8,5%
Alimentação	41%	55,5%	43%	26%	40,5%

Vestuário	24%	24,5%	24,5%	27%	25,5%
Outros	23%	16,5%	20%	33%	25,5%

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

Faixa salarial	NE	N	CO	SE	S
Não têm renda	36%	28%	18%	30%	21%
Menos de 1 salário mínimo	31,5%	33%	18%	25%	3,5%
Entre 1 e 2 salários	19,5%	18%	42%	25%	50%
Entre 3 e 4 salários	5%	16,5%	20,5%	18%	14,5%
Entre 5 e 6 salários	4,5%	3%	0%	0%	3,5%
Mais de 6 salários	3,5%	1,5%	1,5%	2%	7,5%

A maioria dos alunos pretende mudar de profissão, como é possível visualizar na tabela seguinte.

Pretende mudar de profissão?	NE	N	CO	SE	S
Sim	81%	91%	89%	86%	85%
Não	19%	09%	11%	14%	15%

Dentre as profissões mais visadas destacam-se, por região:

NE – advogado; médico; jogador; policial; enfermeiro.

N – advogado; médico; professor; administrador; enfermeiro.

CO – empresário; engenheiro; professor; advogado.

SE – empresário; professor; militar; advogado; agropecuário.

S – nutricionista; auxiliar administrativo; policial; advogado; piloto de avião; empresa própria; psicólogo.

Lazer e outros aspectos do cotidiano

Questionados sobre o que costumam fazer nas horas de folga, os alunos fizeram indicações que se repetem nas diferentes regiões, mesmo tendo sido formulada uma questão aberta. Estudar e ficar com os filhos são as preferências mais citadas. Abaixo elas aparecem em ordem decrescente de prioridade:

NE – estudar; ler; passear; jogar bola; praticar esportes; ficar com os filhos; ficar com os amigos.

N – estudar; ler; assistir televisão; dormir; jogar bola; ficar com os filhos; ficar com os amigos.

CO – ficar com os filhos; estudar; ler; assistir televisão; descansar; ajudar em casa; estudar a *Bíblia*; ficar com os amigos.

SE – estudar; passear; descansar; dormir; ficar com os filhos; ler; ir à igreja, praticar esportes.

S – ficar com os filhos; estudar; descansar; ler; passear; ouvir música; praticar esportes.

Com referência à pergunta "o que mais costuma ler", as respostas foram equilibradas, sendo que nas regiões Norte e Nordeste a escolha predominante foram os livros; nas regiões Sul e Sudeste, jornal. Na região Centro-Oeste, a leitura da *Bíblia* foi a mais indicada e, nas demais, esse índice é também bastante significativo.

O que costumam ler	NE	N	CO	SE	S
Jornal	23%	21%	25%	29%	28,5%
Revista	25%	22%	17,5%	24%	27%
Bíblia	24%	26%	31,5%	24%	27%
Livros	28%	29%	24%	22%	14%
Outros	00%	02%	02%	01%	3,5%

Com relação ao que mais gostam de assistir na televisão, em todas as regiões os telejornais foram os mais indicados seguidos dos filmes.

O que assistem na TV	NE	N	CO	SE	S
Filmes	23,5%	20,5%	19%	22%	33%
Novelas	20,5%	19%	14%	13%	9,0%
Esporte	15%	12%	10%	15%	14%
Programa de auditório	09%	11%	09%	11%	08%
Telejornais	31%	35%	48%	36%	36%
Outros	0,5%	2,5%	00%	02%	00%

Vida escolar

Analisando a idade com que, pela primeira vez, foram à escola, o estudo constatou que a maioria ingressou na escola na faixa entre 6 e 8 anos e poucos frequentaram a educação infantil ou pré-escolar. Há um número significativo de alunos que iniciaram sua vida escolar na faixa entre 9 e 11 anos.

Na faixa	NE	N	CO	SE	S
3 a 5 anos	29%	03%	07%	11%	06%
6 a 8 anos	54%	70%	53%	76,5%	84%
9 a 11 anos	11%	17,5%	29%	09%	04%
Mais de 12 anos	06%	9,5%	11%	3,5%	06%

Quanto à série do Ensino Fundamental em que esses alunos interromperam seus estudos, verificou-se que a maior incidência ocorreu na 5ª série.

Na série...	NE	N	CO	SE	S
1ª série	3,5%	3%	0%	03%	05%
2ª série	3,5%	8%	1%	3,5%	05%
3ª série	8%	14,5%	8,5%	07%	10%

4ª série	17%	19%	19%	20%	15%
5ª série	34,5%	29%	37%	16%	25%
6ª série	15%	11%	11%	25%	10%
7ª série	13%	10%	13,5	14,5%	10%
8ª série	5,5%	4,5%	8%	11%	20%

Dentre os motivos que levaram à interrupção, o mais indicado foi “ter que trabalhar”. Na seqüência, eles estão apresentados em ordem decrescente de citações.

NE – ter que trabalhar; mudança; falta de interesse pelo estudo; problemas familiares, casamento; gravidez; problemas financeiros.

N – ter que trabalhar; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; gravidez; casamento.

CO – ter que trabalhar; falta de escola; mudança; problemas familiares; problemas financeiros; casamento; gravidez.

SE – ter que trabalhar; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; problemas financeiros.

S – ter que trabalhar; problemas financeiros; falta de interesse pela escola; gravidez; mudança; problemas familiares.

Perguntados sobre com quantos anos voltaram a estudar, após terem interrompidos os estudos, obtivemos os seguintes resultados, bastante diferentes de uma região para outra.

Com quantos anos voltou a estudar?	NE	N	CO	SE	S
13 a 15 anos	19,5%	6,5%	05%	8,5%	07%
16 a 21 anos	40%	38%	17%	47,5%	31%
22 a 25 anos	11,5%	15%	12%	07%	18,5%
25 a 35 anos	19,5%	31,5%	47%	32%	26%
36 a 50 anos	9,5%	9%	19%	05%	18,5%

Dentre os motivos pelos quais voltaram a estudar, embora tendo sido feita uma questão aberta, as respostas foram bastante semelhante e passíveis de serem traduzidas da seguinte forma:

NE – ter um futuro melhor; aprender mais; arrependimento de ter parado; arrumar trabalho; concluir estudos.

N – ter um futuro melhor; arrumar trabalho; necessidade; aprender mais; exigência do trabalho.

CO – aprender mais; ter emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho; surgiu oportunidade; concluir estudos.

SE – ter emprego melhor; aprender mais; exigência do trabalho; arrependimento de ter parado; necessidade; ter um futuro melhor.

S – aprender mais; necessidade; ter um emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho.

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

	Mais fácil
Língua Portuguesa	25%
Matemática	23%
Ciências	21%
História	16%
Geografia	12%
Inglês	3%

	Mais difícil
Matemática	47%
Língua Portuguesa	21,5%
Inglês	10%
História	8%
Geografia	9%
Ciências	4,5%

Sobre a maior dificuldade que enfrentam para estudar, uma pequena parte afirma não ter problemas, mas a maioria indica a conciliação entre trabalho e estudo. Nas diferentes regiões, os problemas apontados em ordem decrescente foram:

NE – falta de tempo; trabalhar e estudar; dificuldade de transporte; conciliar trabalho doméstico e escola; não ter onde deixar os filhos; problemas financeiros.

N – trabalhar e estudar; conciliar trabalho doméstico e escola; não ter onde deixar os filhos; dificuldade de transporte; falta de tempo; dificuldade para aprender.

CO – trabalhar e estudar; falta de tempo; não ter onde deixar os filhos; cansaço; conciliar trabalho doméstico e escola; problemas financeiros; dificuldade para aprender.

SE – trabalhar e estudar; problemas financeiros; conciliar trabalho doméstico e escola; dificuldade de transporte; cansaço; falta de tempo; distância da casa à escola.

S – falta de tempo; problemas financeiros; trabalhar e estudar; cansaço; memória; conciliar trabalho doméstico e escola.

Quando interrogados sobre como se saem nas atividades que incluem leitura de textos, a maioria respondeu afirmativamente, dizendo que gosta de ler ou se referindo ao fato de terem bons professores.

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

Os que responderam negativamente, justificam que têm dificuldade, ou que lêem mas não entendem, ou que não gostam de ler, ou ainda que ficam nervosos para ler.

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

Escrita de textos	NE	N	CO	SE	S
Saem-se bem	45%	40%	44,5%	39%	44%
Não se saem bem	40%	45%	38%	55%	24%
Razoavelmente	15%	15%	17,5%	06%	32%

Gostar de escrever, ter bons professores, facilidade e criatividade são as justificativas apresentadas pelos que dizem sair-se bem. Os que responderam negativamente, justificam que têm dificuldade na escrita, ou que têm dificuldade na pontuação, ou que não gostam de escrever, ou ainda que falta criatividade.

Com relação a habilidades como a de resolver problemas e fazer cálculos, o percentual de alunos desse grupo que considera que se sabe bem é sempre superior ao dos que acham que não se saem bem.

Resolver problemas e/ou fazer cálculos	NE	N	CO	SE	S
Saem-se bem	63%	72%	76%	74%	69%
Não se saem bem	33%	23%	20%	21%	27,5%
Razoavelmente	04%	05%	04%	05%	03,5%

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

Os professores

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

Dados pessoais e familiares

Esse universo de professores era composto de 77% de pessoas do sexo feminino e 23% do sexo masculino. Com relação à faixa etária do grupo de professores, constatou-se que

nas regiões Norte e Centro-Oeste há um contingente maior de professores jovens do que nas demais regiões. Tivemos a seguinte distribuição percentual, por região:

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
Anterior a 1956	42%	28%	14%	45%	50%
De 56 a 65	31%	54%	33%	32%	35%
De 66 a 75	26%	18%	35%	20%	15%
De 76 a 83	01%	00%	18%	03%	00%

Observou-se que, quanto ao estado civil, a maioria dos professores do Norte e Nordeste é casada e no Centro-Oeste e Sudeste predominam os solteiros.

	NE	N	CO	SE	S
Solteiros	38%	19%	44%	48%	45%
Casados	53%	62%	38%	37%	45%
Separados	09%	14%	18%	15%	08%
Viúvos	00%	05%	00%	00%	02%

A maioria dos professores declara que tem filhos. Quanto ao número de filhos, a maior incidência está no intervalo de 1 a 3 filhos. A distribuição percentual, por região, é a seguinte:

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

Sobre as eventuais mudanças de residência desses professores, observou-se que a soma dos percentuais de mudança de estado e de cidade é bastante significativa:

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

Quanto à faixa salarial dos professores, em todas as regiões a maior concentração ocorreu na faixa de 3 a 4 salários mínimos. Apenas na região Sul aparecem indicações acima de 6 salários mínimos por mês:

	NE	N	CO	SE	S
Entre 1 e 2 salários	14%	06%	21%	15%	06%
Entre 3 e 4 salários	66%	67%	53%	55%	47%
Entre 5 e 6 salários	20%	27%	26%	30%	09%
Mais de 6 salários	00%	00%	00%	00%	38%

Os professores informaram que utilizam seu salário principalmente no item alimentação, seguido por vestuário e compra de livros. O percentual gasto com aluguel não é muito significativo. No item em que foram agrupados outros gastos, um dos mais presentes foi o relativo a lazer/viagens:

	NE	N	CO	SE	S
Alimentação	28%	37%	28%	25%	30%
Vestuário	22%	16%	24%	18%	20%
Livros	17%	16%	16%	17%	13%
Aluguel	08%	10%	08%	10%	05%
Outros	25%	21%	24%	30%	32%

Questões ligadas à vida profissional

Constatou-se, nesse estudo, com relação à situação funcional dos professores, que a maioria é efetiva ou contratada.

Observou-se, também, que a experiência em EJA, no segmento correspondente à 5ª a 8ª série, é uma novidade para esse grupo de professores, pois os mais altos percentuais de cada região concentram-se na faixa de 0 a 5 anos:

	NE	N	CO	SE	S
0 a 5 anos	46%	53%	65%	44%	62%
6 a 10 anos	18%	37%	25%	36%	21%

11 a 15 anos	20%	10%	04%	08%	09%
Mais que 16 anos	16%	00%	06%	12%	08%

Questionados se já tinham experiência com EJA, no segmento correspondente à 1^a a 4^a série, os professores em sua maioria responderam negativamente:

	NE	N	CO	SE	S
Sim	29%	35%	25%	15%	15%
Não	71%	65%	75%	85%	85%

Quanto às ações de formação continuada das quais participaram nos últimos anos, os professores indicaram diferentes formas de capacitação, conforme mostra a tabela:

	NE	N	CO	SE	S
Curso de capacitação	13%	19%	13%	15%	22%
Leitura de revista educativa	20%	20%	21%	16%	18%
Leitura de livros	19%	23%	18%	15%	16%
Programa de TV	16%	12%	13%	14%	10%
Programa de rádio	02%	02%	01%	03%	03%
Programas da Secretaria de Educação	14%	10%	20%	24%	18%
Encontros, congressos e simpósios	12%	11%	10%	10%	12%
Outros ou sem resposta	04%	03%	04%	03%	01%

Quanto às motivações que os levaram a trabalhar na educação de jovens e adultos, percentual significativo indica o fato de gostar da profissão. Mas há uma diversificada lista de motivos, além desse:

	NE	N	CO	SE	S
Gostar da profissão	30%	27%	27%	58%	27%
Preencher carga horária/necessidade financeira	14%	16%	09%	11%	33%

Necessidade do sistema de ensino	18%	16%	15%	00%	02%
Porque os alunos são interessados	04%	22%	18%	06%	13%
Por causa do horário noturno	10%	11%	00%	05%	02%
Para ter experiência	14%	00%	06%	05%	16%
Porque foi convidado	09%	00%	21%	05%	05%
Outros	01%	08%	04%	10%	02%

A grande maioria dos professores afirma dedicar horas para estudo e planejamento:

	NE	N	CO	SE	S
Sim	85%	80%	96%	92%	88%
Não	15%	20%	04%	08%	12%

O número de horas semanais, dedicadas a tarefas extraclasse, incluindo estudo e planejamento, apresenta uma variação significativa de uma região para outra, como mostra a tabela:

	NE	N	CO	SE	S
De 1 a 2 horas	05%	26%	09%	14%	09%
De 3 a 4 horas	23%	37%	06%	00%	43%
De 5 a 6 horas	15%	00%	69%	18%	18%
Mais de 6 horas	57%	37%	16%	68%	30%

Questionados sobre a maior dificuldade que enfrentam para dar aula, os professores indicaram os mais diversificados motivos, dentre os quais os mais freqüentes:

NE – falta de material; falta de recursos audiovisuais; espaço físico; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; turmas heterogêneas.

N – falta de material; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; falta de tempo para planejamento; falta de colaboração dos pais.

CO – falta de material; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; salas superlotadas, indisciplina; turmas heterogêneas; diferença de idade.

SE – falta de material didático; indisciplina; salas superlotadas; falta de tempo para planejamento; falta de interesse dos alunos.

S – falta de material didático; salas inadequadas; falta de interesse dos alunos; indisciplina; salas superlotadas; falta de cursos de atualização.

Também com relação ao que esses professores gostariam de mudar, para facilitar e viabilizar o seu trabalho, houve várias respostas, dentre as quais se destacaram, em ordem decrescente:

NE – ter material didático; salários mais dignos; salas especiais; livros para todos os alunos; cursos de capacitação específicos para EJA .

N – ter material didático; apoio pedagógico e recursos de ensino; apoio dos pais; classes menos lotadas.

CO – ter material didático; conscientização dos alunos; classes menos lotadas; espaço físico; melhor estrutura educacional.

SE – ter material didático; acesso à Internet, jornais, vídeo, revistas etc.; rigoroso regulamento disciplinar; melhor salário; espaço físico.

S – ter material didático; espaço físico; remuneração adequada; conscientização dos alunos.

Com relação às disciplinas que consideram que os alunos têm mais facilidade ou mais dificuldade de aprender, verificou-se o seguinte:

	Mais fácil
Geografia	20%
Ciências	18%
História	17%
Língua Portuguesa	16%
Matemática	05%
Inglês	03%

	Mais difícil
Matemática	60%
Língua Portuguesa	24%
Ciências	06%
História	04%
Inglês	03%
Geografia	01%

Lazer e outros aspectos do cotidiano

Na questão sobre o que costumam fazer nas horas de folga, os professores indicaram a leitura, além de outras opções. Destacamos as mais frequentes, em ordem decrescente:

NE – ler; passear com a família; assistir televisão; conversar com amigos; ir à igreja; ir à praia.

N – ler; passear com a família; ouvir música; estudar; corrigir provas e preparar material didático.

CO – ler; passear com a família; corrigir provas e preparar material didático; ver televisão; estudar; ir ao cinema.

SE – ler; assistir filmes; passear com a família; ir à praia; dormir; ver televisão; estudar; ir ao cinema.

S - ler; passear com a família; fazer caminhadas; assistir televisão; atividades domésticas; descansar; assistir filmes.

Quando a pergunta foi: "O que você costuma ler com mais frequência?", as respostas foram as mais diversas, com percentuais bastante equilibrados:

	NE	N	CO	SE	S
Jornal	23%	22%	19%	26%	24%
Revista	22%	26%	24%	19%	22%
Bíblia	10%	12%	12%	12%	09%
Livros	22%	21%	20%	20%	23%
Revistas educativas e científicas	17%	14%	21%	19%	17%
Outros	06%	05%	04%	04%	05%

Com relação ao último livro que declaram ter lido, analisando as maiores frequências, é possível categorizá-los da seguinte maneira:

	NE	N	CO	SE	S
Literatura em geral	62%	46%	43%	35%	58%
Sobre Educação	15%	26%	26%	15%	00%
Técnico	03%	20%	26%	25%	17%

Auto-ajuda	09%	00%	03%	10%	10%
Religioso	03%	00%	00%	05%	10%
Outros	08%	08%	02%	10%	05%

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

	NE	N	CO	SE	S
Telejornais	23%	25%	22%	17%	21%
Documentários	18%	17%	17%	21%	18%
Entrevistas	16%	20%	15%	19%	14%
Programas educativos	15%	18%	15%	15%	12%
Filmes	12%	08%	14%	16%	15%
Esporte	05%	02%	05%	06%	06%
Novelas	01%	02%	01%	01%	03%
Programa de auditório	01%	04%	04%	01%	03%
Outros	09%	04%	07%	04%	08%

As práticas pedagógicas

Concluídas as informações de carácter mais geral, segue a apresentação de uma síntese elaborada a partir das respostas dos professores de cada uma das áreas do conhecimento, particularmente sobre suas práticas pedagógicas.

Língua Portuguesa

O que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa em cursos de educação de jovens e adultos? A análise feita das respostas recebidas das diferentes regiões do país confirma que é o conteúdo gramatical que garante a primazia. Mais do que para aspectos descritivos da língua, é para o carácter prescritivo e normativo da gramática que converge o trabalho.

86,3% dos professores que responderam ao questionário alegam corrigir a fala de seus alunos. 85,1% consideram a correção ortográfica e outros aspectos relacionados ao emprego da norma padrão fator decisivo para que um texto seja considerado bom.

Esses indicadores revelam o quanto o patrulhamento lingüístico está presente nas salas aulas. Como boa parte dos alunos de EJA pertence a segmentos populares que falam variedades que não coincidem com a imagem idealizada da “língua única”, aquela descrita pelas gramáticas, é de se imaginar que o curso de língua portuguesa acabe por negligenciar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, já que para muitos professores, são os aspectos normativos da língua que determinam a qualidade da produção. Os dados de certa forma também indicam o quanto os alunos de EJA são estigmatizados pelo preconceito lingüístico.

Ao relacionar os tópicos gramaticais que são privilegiados em seus cursos, mais uma vez os aspectos coercitivos e normativos prevalecem: ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência e colocação pronominal são os assuntos mais lembrados. Há duas questões que merecem destaque: a primeira diz respeito à maneira de tratar esses conteúdos. É preciso ter sempre em conta a possibilidade de trabalhá-los de maneira inteligente, lógica, não limitadora. O enfoque não precisa ser o da fixação de regras, mas o da significação, o da expressividade; a segunda questão é não ignorar que praticamente todos estes itens constam das ferramentas de programas dos processadores de texto. Os corretores ortográficos já estão à disposição do usuário há algum tempo; os mais recentes contam também com corretores gramaticais sensíveis a questões como concordância, regência etc.

Sabe-se que o computador é um equipamento que ainda não está disponível nas escolas ou não é utilizado pelos professores (84,56%) e que, dado seu custo inicial e de manutenção, não é acessível a boa parte da população. Mas é importante que se diga que, se o aluno passar a utilizar essa ferramenta, poderá facilmente corrigir suas eventuais falhas, ao passo que há uma parte mais essencial à aprendizagem que nenhuma máquina dará conta. Nenhum computador pode ensinar como tornar o texto adequado ou coerente, ou como elaborar um texto ajustando-o a um determinado gênero, ou como aprofundar idéias etc. Não se trata de abandonar completamente o ensino dos conteúdos referentes aos padrões da escrita, trata-se, sim, de privilegiar um ensino reflexivo que permita compreender o funcionamento da língua como um instrumento de expressão e não apenas memorizar regras muitas vezes anacrônicas.

Por um lado, é importante considerar os vários estudos lingüísticos que descrevem a língua falada e os empregos contemporâneos da língua escrita, explicitando de modo objetivo as regras da língua que de fato são mobilizadas quando se fala e se escreve. Tais contribuições da Lingüística revelam que muitas destas regras não estão mais em funcionamento nos textos reais e isso por um motivo simples: as línguas mudam para se ajustar às mudanças do

contexto de produção, para responder às exigências das situações comunicativas. Portanto, o fato de as pessoas falarem e escreverem de modo diferente do que é prescrito não significa que a língua portuguesa esteja sendo “corrompida” ou “aviltada”.

Por outro lado, animador é o fato de que praticamente a totalidade dos professores entrevistados mostra-se sensível à importância de se trabalhar a diversidade de gêneros de texto. Trata-se de um importante indicador, já que os gêneros se ajustam às exigências de circulação dos textos nas práticas sociais, exigindo procedimentos diferentes, tanto por parte do enunciador como do co-enunciador nas muitas situações enunciativas:

- não se fala do mesmo jeito em um bate-papo entre amigos ou em uma exposição a respeito de um assunto científico;
- não se usam os mesmos procedimentos ao acompanhar o que é dito por um colega durante um intervalo de aula ou para compreender as explicações do professor sobre um determinado conteúdo;
- não se lê do mesmo jeito um jornal ou um panfleto distribuído na rua;
- não se escreve do mesmo jeito um bilhete para alguém da família ou um relatório no local de trabalho.

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

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

Mas o fato de muitos dos professores entrevistados declararem usar exclusivamente o livro didático em suas aulas (47,82%), ou cópia dos textos trabalhados (54,65%), mostra que a diversidade não está sendo explorada em toda a sua potencialidade. Preocupante, também, é o fato de que a maioria dos livros didáticos adotados pelos professores de EJA da amostra é material destinado ao Ensino Fundamental, que tem como leitor virtual o adolescente entre 11 e 15 anos. Os alunos de EJA têm uma experiência acumulada muito diferente – não são adolescentes, não devem ser infantilizados. Sabe-se que a pouca oferta de materiais didáticos específicos para os cursos de EJA deixa o professor com poucas alternativas. Trabalhar textos

em seus suportes de origem caracteriza-se como alternativa para aproximar o trabalho das reais necessidades dos alunos, como alguns professores declararam estar fazendo.

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

Matemática

A consulta entre professores de Matemática das diferentes regiões do Brasil, que atuam na educação de jovens e adultos, permitiu obter as informações que se seguem.

Sobre os PCN de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, 45% declaram conhecê-los, 55% afirmam que usam livro didático e 42% consideram que o livro adotado é coerente com as orientações dos PCN; 39% afirmam que usam material apostilado e 22% consideram que esse material é coerente com as orientações dos PCN, 50% informam que a Secretaria de Educação orienta o trabalho com educação de jovens e adultos.

Dois questões dessa consulta referiam-se a conteúdos matemáticos. Perguntou-se aos professores que conteúdos matemáticos priorizam em seu trabalho e também quais os conteúdos que os professores julgavam importantes e o grau de relevância desses conteúdos para o ensino de jovens e adultos. Para responder a essa segunda questão, foi apresentada uma listagem dos conteúdos feita com base nos PCN de Matemática para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. As duas questões tinham uma grande diferença. A primeira referia-se aos conteúdos que os professores desenvolviam em sala de aula. Na segunda, o professor deveria indicar, o que, em sua avaliação, deveria idealmente fazer parte de um bom trabalho com jovens e adultos, nessa etapa da escolaridade.

Quanto aos conteúdos ensinados, os resultados obtidos foram os seguintes: no período que corresponde à 5ª série, cerca de 90% dos professores indicaram as quatro operações, mas apenas 14% afirmaram que trabalham problemas que utilizam as quatro operações. Seguem-se como indicações significativas: 60% indicaram números fracionários, 41% potenciação, 32% radiciação, 29% teoria de conjuntos. Cerca de 30% dos professores afirmaram também

que trabalham divisibilidade, múltiplos e divisores, m.m.c., m.d.c., sistema métrico decimal. Áreas e perímetros foram conteúdos indicados por apenas 05% dos professores desta série.

No que corresponde à 6ª série, 76% afirmaram que trabalham com os números inteiros, mas apenas 34% indicaram as operações com números inteiros. Cerca de 70% afirmaram que trabalham equações, mas apenas 16% ensinam resolver problemas com equações. Seguem-se outras indicações: 45% dos professores indicaram números racionais, 43% razão, 53% proporção e 35% porcentagem.

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

Os conteúdos apontados como pouco relevantes relativamente ao 3º ciclo, foram: identificação de diferentes planificações dos poliedros, casos de situação combinatória, construção de espaço amostral, transformações no plano, construção da noção de ângulo como mudança de direção, cálculos aproximados de raízes quadradas por meio de estimativas e fazendo uso de calculadoras.

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

É conveniente lembrar que, em se tratando de educação de jovens e adultos, os alunos vivenciam situações extra-escolares, ao analisar uma situação de trabalho, ao tomar decisões sobre pagamentos a fazer, sobre a educação de seus filhos etc., enfrentando assim problemas

que devem ser solucionados. Para tanto, analisam situações, prevêm alternativas, conjeturam resultados, efetuam deduções, argumentam, chegam a conclusões e comunicam essas conclusões, procurando resolver os problemas.

Quanto aos conteúdos trabalhados pelos professores que responderam ao questionário, no que corresponde à 7ª. série, cerca de 80% afirmaram que ensinam cálculo algébrico, 40% produtos notáveis, 34% fatoração, 16% frações algébricas. Dos conteúdos de geometria, apenas cerca de 20% indicaram o estudo dos triângulos, quadriláteros e ângulos.

No que corresponde à 8ª. série, 70% indicaram o estudo dos radicais, 85% indicaram equações do segundo grau, mas apenas 22% indicaram problemas com equações do segundo grau. Outros conteúdos foram indicados por cerca de 20% dos professores: equações irracionais, biquadradas, relações métricas no triângulo retângulo, função, semelhança de triângulos.

Os conteúdos conceituais e procedimentais do 4º ciclo, que esses professores consideram muito relevantes para o ensino de jovens e adultos, foram: resolução de problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas, incluindo a regra de três, resolução de problemas que envolvem juros simples, equações do segundo grau, sistema de equações do primeiro grau e inequações do primeiro grau..

Quanto aos conteúdos pouco relevantes para o 4º ciclo, os professores indicaram: identificação de um número irracional como número de representação decimal infinita e não periódica e localização na reta numérica de alguns deles com régua e compasso, resolução de problemas de contagem, resolução de problemas envolvendo grandezas determinadas pela razão de outras grandezas, compreensão do termo do algarismo duvidoso, significativo e erro de medição, na utilização de instrumentos de medida, cálculo do número de diagonais de um polígono, obtenção de medidas de tendência central, construção do espaço amostral, probabilidades.

Nota-se aqui uma forte tendência a considerar os conteúdos do bloco tratamento da informação como pouco relevantes. No entanto, é preciso permitir aos jovens e adultos o contato com os conteúdos estatísticos, pois grande parte da comunicação social é feita por meio de representações gráficas.

Com relação a conteúdos atitudinais, todos os listados nos PCN foram apontados por cerca de 80% dos professores como muito relevantes ou relevantes. Apesar disso, apenas 25%

dos professores pesquisados afirmaram que utilizam calculadora com seus alunos nas aulas de Matemática para educação de jovens e adultos.

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

Tudo indica que ainda predominam metodologias que privilegiam o estudo dos algoritmos, em vez de resolução de problemas. Parece evidente que esses professores julgam essencial para os alunos de educação de jovens e adultos aprender procedimentos de cálculo, que geralmente são utilizados nos livros didáticos. A inversão dessa tendência poderia refletir-se em um melhor desempenho dos alunos, como também influenciaria a melhor compreensão dos algoritmos, em função de seu uso em contextos mais significativos. É importante oferecer aos alunos da EJA oportunidades para interpretar problemas, compreender enunciados, utilizar informações dadas, estabelecer relações, interpretar resultados à luz do problema colocado e enfrentar, com isso, situações novas e variadas.

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

Analisando as respostas desses professores, percebe-se também que conteúdos de geometria, medidas e tratamento da informação não são considerados importantes.

As respostas sobre esse conjunto de questões sugerem inconsistências entre um discurso mais geral e a prática pedagógica real dos professores. Não há clareza sobre as mudanças propostas pelos PCN. Indicam, principalmente, a necessidade de avançar nas discussões e nas práticas, que permitam superar o problema hoje existente, da não utilização dos percursos escolares e vivenciais, diversificados dos alunos da educação de jovens e adultos no tocante à construção de idéias matemáticas.

História

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

O programa reproduzido abaixo é bastante semelhante ao que a maioria dos professores brasileiros pesquisados alega fazer:

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

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

7ª série: “Antiguidade e Idade Média”.

8ª série: “Idade Moderna e Contemporânea”.

Parcela significativa dos 37% dos professores preocupados com o posicionamento de seus alunos frente à realidade revelam a vontade de abordar mais temas ligados à História Contemporânea do que a outras épocas da periodização eurocêntrica (Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Alguns inclusive apontam a necessidade de estudar e debater temas ligados à atualidade.

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

Alguns professores apontam a possibilidade de trabalho com “o cotidiano, a história local e as questões regionais”. Idéias fundamentais para procurar valorizar as culturas dos alunos e orientá-los na busca de suas identidades, muitas vezes bombardeadas neste mundo globalizado, que tenta impor padrões de vida em vários aspectos. Idéias importantes também porque, ao tratar de temas históricos regionais, os professores estarão, na prática, questionando a hegemonia que os acontecimentos do eixo Rio – São Paulo têm nas produções historiográfica e didática em nosso país.

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

5ª série: “O homem na sociedade, diferentes formas de integração. O trabalho do homem na agricultura e campo. O trabalho entre povos indígenas”.

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

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

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

Trata-se de uma proposta que merece discussão, mas que se destaca no universo pesquisado, porque é uma das poucas que utilizam eixos temáticos. No caso, parece que *trabalho* é o eixo para as 5ª e 6ª séries, enquanto *conflitos políticos* e *uso da terra e da águas* constituem-se nos eixos para 7ª e 8ª séries, respectivamente.

Observou-se que a maioria dos professores alega conhecer os PCN. Isso não significa que suas propostas estejam sendo operacionalizadas em sala de aula, de acordo com o que os PCN propõem. Verificaram-se evidências disso, comparando os programas que efetivamente ministram, com as justificativas escritas, após selecionarem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais considerados mais relevantes. Alguns conhecem os PCN teoricamente, porém, suas práticas não condizem com os pressupostos dessa proposta. Talvez, por isso e outras razões, entre suas sugestões, feitas ao final de cada questionário, apareça várias vezes a reivindicação por uma melhor formação, como na frase: “é preciso orientar melhor o docente com relação aos conteúdos e procedimentos didáticos”.

Verifica-se que há uma forte intenção em se levar em conta conhecimentos prévios dos alunos, na elaboração dos planos de ensino, mas verifica-se que tais discursos não se concretizam praticamente, pois a maioria dos programas apresentados vincula-se a uma visão de ensino de História factual e linear no tempo. Também se nota a intenção de privilegiar aulas expositivo-dialogadas. Pensa-se que essas disponibilidades, ainda que predominantemente teóricas, podem contribuir para a construção de práticas de ensino mais eficientes no sentido de formar cidadãos ativos em suas comunidades e no país.

Em relação aos conteúdos procedimentais listados nos PCN de História, a maioria dos professores afirmou que são “muito relevantes” ou “relevantes”. Pode-se interpretar o dado de várias maneiras. Analisando suas justificativas, conclui-se que eles efetivamente consideram importantes todos os conteúdos procedimentais listados: “retirar informações e/ou idéias de um texto (didático, documento histórico escrito, jornal etc); relacionar informações e/ou idéias de partes diferentes de um texto (didático, documento histórico escrito, jornal etc); refletir sobre as informações e/ou idéias de um texto (didático, documento histórico escrito, jornal etc); retirar informações e/ou idéias de um documento histórico não escrito (imagens, entrevistas, documento sonoro); identificar elementos de um documento histórico (autor, período, contexto, tipo de documento); refletir sobre diferentes tipos de documento histórico; ler e compreender mapas históricos; redigir respostas com clareza e coerência; redigir pequenos textos; escrever redações com introdução, desenvolvimento do tema e conclusão; comparar aspectos de uma sociedade em diferentes momentos históricos; comparar sociedades da mesma época em espaços diferentes; debater propostas sobre perspectivas futuras da sociedade; comparar diferentes versões sobre um momento histórico; opinar sobre determinado tema histórico e memorizar informações históricas relevantes”.

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

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

Quanto aos conteúdos atitudinais, a maioria dos professores assinalou como “muito relevantes” ou “relevantes” todos os itens relacionados no questionário: “ser capaz de estudar em grupo; adotar uma postura de colaboração com o grupo-classe e com o professor; aprender a expressar-se oralmente para a classe com clareza; aprender a ouvir os colegas; aprender a respeitar opiniões diferentes; desenvolver uma postura autônoma na construção do

conhecimento; valorizar convivência com as diferenças culturais; valorizar convivência com as diferenças étnicas e valorizar o patrimônio histórico”.

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

Em relação aos principais recursos didáticos pode-se afirmar que:

- ✓ 57% das pessoas usam livro didático;
- ✓ 17% utilizam apostilas elaboradas por instituições públicas,
- ✓ alguns também indicam o uso de textos diversos e/ou textos elaborados pelo professor;
- ✓ outros alegam utilizar filmes, vídeos, jornais, mapas, gravuras etc.;
- ✓ apenas 6% usam computador com seus alunos de EJA.

Esse aspecto do diagnóstico revela que os livros didáticos e apostilas oficiais constituem os principais materiais didáticos utilizados pelos professores. Isso aponta a necessidade da produção de material, inclusive porque a indústria do livro didático oferece poucas obras escritas especificamente para educação de jovens e adultos. Material que deverá considerar também o discurso marcante entre os entrevistados, de que se deve usar diferentes tipos de fontes no ensino de História.

Observou-se uma pequena, porém significativa, presença da idéia de que no processo de ensino-aprendizagem os alunos deverão discutir a premissa de que tanto História quanto os documentos históricos constituem versões dos acontecimentos. Um professor escreveu, por exemplo, que “comparar diferentes versões sobre um momento histórico e debater propostas sobre perspectivas futuras da sociedade” é importante, pois ela tem “expectativa de que a sociedade encontre soluções para sair desta crise em que se encontra a humanidade com a globalização da economia” .

Também se percebeu que os temas transversais são entendidos mais como atividades extraclasse do que integrados ao programa de um curso; exemplo: muitos professores indicam

que trabalham esses temas pontualmente, aproveitando principalmente os assuntos veiculados fortemente na mídia, sobre os quais organizam debates e/ou palestras.

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

Os professores também sugeriram o aumento das aulas de História. Proposta que tem aspectos bastante positivos, especialmente se relacionada ao fato de alguns lecionarem para essa clientela por opção política. Como afirma um deles: “(...) no curto tempo, fazemos o possível para um bom trabalho, pois o aluno é muito interessado”.

Geografia

A partir da consulta realizada junto aos professores da área, constatou-se que 48% afirmam conhecerem os PCN de 5ª a 8ª série do Ensino fundamental, 3% dizem desconhecê-lo, 41% declaram ter apenas um conhecimento razoável desse documento e 8% não responderam as questões solicitadas.

Quanto ao uso do livro didático, 51% declaram que fazem uso dele, 33% consideram que ele está de acordo com os PCN, 30% afirmam que o livro adotado está razoavelmente coerente com os PCN, mas 21% não responderam se o livro adotado segue essas orientações. Nota-se uma contradição: enquanto 23% não adotam o livro, 13% afirmam que o livro adotado está de acordo com os PCN.

Sobre o uso de apostilas, 45% declaram usá-las, 30% acham que elas estão de acordo com os PCN, mas 34% deixaram de responder à pergunta e 21% afirmam que as apostilas estão razoavelmente de acordo com os PCN.

Quanto à utilização de livros didáticos ou de apostilas adaptadas para suprir a deficiência de material específico para essa modalidade de ensino, não ficou claro se o livro didático é utilizado apenas como suporte, como material de apoio para consulta e pesquisa, levantamento de informações e dados, ou se é utilizado regularmente, seguindo na totalidade a seqüência de capítulos para o desenvolvimento do plano de curso. Quanto às apostilas, não foi especificado se são elaboradas pelas próprias secretarias estaduais/municipais, ou se são elaboradas pelos próprios educadores, na tentativa de suprir a deficiência de material específico voltado para essa modalidade de ensino.

33% dos professores informam que a secretaria estadual/municipal de educação orienta o trabalho dos professores de educação de jovens e adultos.

Perguntados sobre a seleção de conteúdos de geografia por séries, os professores consideram:

para a 5ª série: 59% trabalham conteúdos de Geografia Geral (o universo, a localização da Terra no sistema solar; aspectos físicos relacionados ao clima, relevo, vegetação e hidrografia; aspectos econômicos e sociais relacionados a composição e distribuição da população, setores econômicos, organização política e social, divisão territorial, realizam atividades de leitura e interpretação de mapas); 9% exploram os conteúdos de forma não linear, 3% destacam a ação e as relações homem – natureza, nas quais analisam a utilização e a transformação da natureza em produto e mercadoria; 6% destacam o eixo trabalho como central. 29% não responderam quais conteúdos são selecionados para 5ª série.

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

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

para a 8ª série: 42% declaram o estudo de conteúdos de Geografia Geral e da geopolítica mundial. Destes, 31% destacam o estudo das diferentes áreas continentais em seus aspectos físicos, econômicos e sociais com destaque para o estudo da Europa, África e Ásia (19%), da Oceania (10%), a Antártida e as terras polares setentrionais (2%). 9% exploram os conteúdos de forma não linear; destacando o estudo da geopolítica mundial, analisando a reorganização da economia mundial, os blocos econômicos, os sistemas socioeconômicos e políticos (capitalismo e socialismo) o mundo desenvolvido e o em desenvolvimento.

A análise dos conteúdos, relacionada por séries, permite levantar algumas considerações preliminares. Os PCN não aparecem na organização e seleção dos conteúdos apesar de 48% terem afirmado que o conhecem e 41% declararam ter um conhecimento parcial desse documento.

Predomina-se uma listagem de conteúdos presentes nos livros didáticos do curso regular, sem explicitação de critérios e objetivos para seleção e escolha destes conteúdos/série.

As relações entre os acontecimentos em escala local/regional/nacional/mundial se processam de forma desarticulada e estanque. Exemplo: na 6ª série, ao selecionar conteúdos de Geografia do Brasil; destacando a divisão do país em regiões em seus aspectos físicos, econômicos e sociais que diferenciam cada conjunto regional. A expressão *cada conjunto* passa uma idéia de que cada região existe por si mesma, isoladamente, sem relação com outros espaços e acontecimentos. No caso específico do Paraná, na região Sul, a construção de hidrelétricas ao longo do rio Paraná, a expansão do café na sua parte norte, a expansão da soja e a modernização da pecuária suína e bovina, na sua parte sudoeste. Esse conjunto de acontecimentos no Paraná não pode ser analisado isoladamente como específicos das necessidades de desenvolvimento daquele Estado, uma vez que ocorreu como parte de um processo mais amplo, ligado à industrialização e urbanização do Sudeste, mais especificamente dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A industrialização pode ser entendida com parte de um processo mais amplo, gerado na internacionalização do capitalismo e na reorganização da produção que se mundializou.

Os conteúdos reforçam uma visão fragmentada de lugar e de espaço e das diferentes formas de divisão e regionalização. Na 7ª e 8ª séries, ao selecionarem conteúdos relativos ao conjunto de continentes (América, Europa, África, Oceania e Antártida) separadamente, reforçam a idéia de que cada continente existe por si mesmo, independente de relações que estabelecem com outros espaços, influenciando e sendo influenciado por diferentes acontecimentos. Exemplo: ao analisar a Europa, seus limites territoriais, os países membros, seus aspectos físico-naturais, características econômicas, populacionais e sociais fechados em si mesmos, perde-se a noção de processo e de conjunto. É como se o desenvolvimento da Europa não tivesse relação com outros países e áreas continentais, como a exploração e dominação de suas colônias, como se não dependesse do desenvolvimento e crescimento da economia do Japão, da Indonésia ou da China, na Ásia, ou com a expansão da economia e da influência da expansão da economia dos Estados Unidos, e da disputa EUA e URSS pela liderança da economia mundial.

Alguns conceitos aparecem listados de forma indefinida, faltando detalhamento do que é analisado e abordado, como exemplo, destacamos o de espaço geográfico, que apareceu nomeado em diferentes questionários. Espaço geográfico é um conceito abrangente e polissêmico, possuindo os mais diversos sentidos e significados. Ele pode estar relacionado com diferentes escalas espaciais (próximas ou distantes); indicar também os processos sociais e as diferentes formas de organização das sociedades, seus condicionantes culturais, econômicos e políticos; indicar os processos naturais e sua dinâmica, as interações sociedade natureza.

Pode ser que alguns professores não tenham respondido sobre os conteúdos trabalhados nas séries iniciais ou finais, por causa da distribuição de aulas, quando eles trabalham apenas com as séries finais ou iniciais. Assim, professores das séries finais (7ª e 8ª séries) desconhecem os conceitos e conteúdos que são trabalhados nas séries iniciais (5ª e 6ª séries), bem como os das séries iniciais desconhecem a seqüência do trabalho nas séries finais. Esse dado muitas vezes reflete a ausência de um planejamento vertical da disciplina – ou de um projeto pedagógico da escola – que pudesse estar articulando um trabalho mais conjunto e coletivo, na própria unidade ou na rede de ensino.

Dos conhecimentos que os alunos de EJA trazem e que são levados em conta para construir o planejamento dos professores entrevistados temos:

- 39% consideram a leitura que eles fazem sobre o mundo do ponto de vista econômico, político, social. Eles elaboram o planejamento refletindo sobre problemas urbanos, de saúde, previdência, salário, uso da terra no campo e na cidade, desemprego e mercado de trabalho.
- 29% relacionam os conteúdos com o meio ambiente, a paisagem, as transformações ocorridas no lugar no qual vivem e os diferentes conhecimentos que trazem da região onde moram ou onde moraram em outros tempos, a biodiversidade e a preservação dos recursos hídricos.
- 12% consideram os assuntos relevantes conhecimentos informais, que são apresentados nos meios de comunicação.
- 8% consideram os pré-requisitos formais da área de Geografia.
- 7% se preocupam com os alunos: como se localizam no espaço, tempo e no lugar onde moram, se são capazes de identificar e localizar Estados e capitais.
- 6% iniciam o trabalho problematizando o curso com as noções sobre clima, vegetação, solo, ecologia, espaço, indústria.

- 4% levantam informações sobre a situação social e econômica do Brasil e sobre a noção de riqueza e de pobreza.
- 13% afirmam que os alunos de EJA têm pouco conhecimento, 24% não responderam a questão. Esse dado final pode estar indicando a não-valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, o desconhecimento das diferentes realidades presentes no espaço da sala de aula ou da heterogeneidade do grupo classe, série ou termo.

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

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

Para organizar os planos de curso, 75% dos professores organizam seqüências, em função de temas mais significativos para os alunos de Educação de jovens e adultos e combinam temas e atividades desenvolvidos em cursos regulares, enquanto 25% fazem transposição de programas de cursos regulares e adaptações de livros didáticos

Apesar de a maioria afirmar que organiza seqüências de acordo com temas mais significativos para alunos da educação de jovens e adultos, verifica-se pela organização dos programas e pelo número de professores que utilizam um ou vários livros didáticos, que os professores fazem transposição de conteúdos de cursos regulares.

As estratégias utilizadas em sala de aula, que apareceram com maior destaque, são leitura e interpretação de textos (53%) seguidos das aulas expositivas dialogadas (48%).

Outras estratégias são também utilizadas no cotidiano da sala de aula, tais como leitura e interpretação de mapas (36%), pesquisas de diferentes temas, em grupos (24%) e individuais (18%) e debates e seminários (33%).

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

A valorização de estratégias centradas na leitura/interpretação de textos e na aula expositiva dialogada pode indicar um processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno

desempenha um papel mais passivo no processo de produção do conhecimento, sendo mais um receptor de informações. Porém, ao destacar outras estratégias como leitura e interpretação de mapas, realização de pesquisas de diferentes temas e de debates e seminários, percebe-se uma forma de trabalho no processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno é agente no processo de construção do conhecimento.

Verificamos que alguns professores tiveram dificuldade de diferenciar estratégia de ensino de recurso de ensino. No documento de Geografia, o professor pode ser informado e esclarecido sobre esse aspecto, por exemplo, quando o mapa pode ser utilizado como recurso e quando o mapa pode ser utilizado enquanto estratégia.

Apesar de mais da metade dos professores de EJA usar livro didático elaborado para o ensino regular, em seu plano de aula recorrem a outros recursos como forma de trazer mais informações e de tornar as aulas mais interessantes: 49% utilizam vídeo como recurso, mas apenas 8% utilizam esse meio de comunicação como estratégia didática. Quanto ao computador nas aulas, 13% declaram usar computador com os alunos.

Ao analisar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais apresentados nos PCN do Ensino Fundamental do 3º ciclo, de 5ª e 6ª séries, constata-se que os eixos e conteúdos destacados pelos professores encaminham e valorizam aspectos ligados ao resgate da cidadania e da melhoria da qualidade de vida no espaço local, no Brasil e no mundo como um todo.

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

Em relação aos conteúdos relacionados a valores normas e atitudes, 68% dos professores consideram como muito relevantes que os alunos se questionem como cidadãos de um determinado lugar, se o direito está sendo respeitado e seu exercício garantido, problematizando as condições de classe que têm limitado a prática da justiça social. 65% acham importante desenvolver nos alunos uma postura crítica quanto à sociedade, diante das diferenças entre o tempo social e histórico e tempo natural.

Considerando o estudo de Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo, os professores de EJA encaminham e valorizam aspectos ligados ao resgate da cidadania e da melhoria da qualidade de vida no espaço local, no Brasil e no mundo.

Destacam como significativo a discussão sobre a conquista do lugar como forma de conquista da cidadania, o lugar como espaço de síntese, de relações, que interage com outros espaços, próximos ou distantes, de maneira que a aluno possa construir um discurso articulado sobre as diferenças existentes entre o lugar onde vive e a pluralidade de lugares que constituem o mundo.

Valorizam o estudo das relações sociedade/natureza e as questões socioambientais que atingem o planeta em escala global, tais como o desmatamento, a poluição e a degradação dos recursos hídricos, o efeito estufa, a destruição da camada de ozônio e a chuva ácida, entre outros.

Com relação à alfabetização e noções cartográficas, destaca-se a importância da utilização do mapa como possibilidade de compreensão das diferentes paisagens e lugares. Propõe-se que o aluno de EJA elabore e construa mapas com significado.

Considerando os eixos temáticos de Geografia para 4º ciclo (7ª e 8ª séries), verifica-se que os professores – ao indicarem os temas mais relevantes – valorizam noções de processos e dinâmicas mais amplos, que se relacionam com as desigualdades socioespaciais que ocorrem nos diversos lugares, países e continentes, emergindo conflitos e contradições. A conquista da cidadania e o respeito à pluralidade cultural são também valorizadas e inseridas numa perspectiva ambiental, socioeconômica, política e cultural.

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

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

Sobre os conteúdos procedimentais para todas as séries, 75% consideram importante que os alunos consigam se organizar em grupos de trabalhos a fim de elaborar e apresentar

atividades da área, contribuindo para a distribuição, planejamento e execução de tarefas e a resolução de conflitos interpessoais.

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

Em relação aos temas transversais trabalhados, os professores afirmam trabalhar com: meio ambiente, 75%; ética e cidadania, 56%; trabalho e consumo, 47%; pluralidade cultural, 45%; saúde e sexualidade, 24%.

Como desenvolvem os temas? 21% confundiram conteúdos com procedimentos, 15% não responderam, 18% usam os temas no desenvolvimento do plano de aula, sendo que 6% deles trabalham como interdisciplinar.

53% professores mostraram as estratégias utilizadas no desenvolvimento dos temas: pelo estudo do meio, 10%; seminários debates e palestras, 23%; teatro e dramatização, 2%. Por meio de pesquisas e atividades de grupo e individuais, 21%.

35% citaram os recursos que utilizam: textos informativos, 18%; jornais e revistas, 8%; vídeos, 8%.

Ciências naturais

As respostas enviadas pelos professores de Ciências fornecem dados e permitem traçar algumas considerações sobre o ensino de Ciências no segundo segmento da educação de jovens e adultos, que estarão expostos a seguir.

A respeito do conhecimento que detêm sobre os PCN para o Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, 48% declaram conhecê-los e 40% situam como razoável este conhecimento. Os demais não responderam ou deram resposta negativa à pergunta.

Quase a metade dos participantes adota livro didático, que, em 38% dos casos, está de acordo com os PCN e em 21% está apenas razoavelmente de acordo. Apenas 4,5% dos professores identificaram o livro didático adotado, sendo 4, entre os 6 livros indicados, os mesmo mais adotados no ensino regular nas últimas décadas. Mais de 50% declaram utilizar material apostilado.

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

Uma das questões abertas do questionário inquiria o professor sobre os conteúdos praticados em cada uma das séries dos segmentos de 5ª a 8ª série. Ainda que 7,3% tenham deixado de responder a essa questão, 81% do universo pesquisado indica a utilização da seleção e seqüenciação tradicional dos livros didáticos, com persistência da divisão de assunto de modo estanque nas disciplinas científicas, a saber: em 5ª série, ar, água e solo; em 6ª série, Zoologia e Botânica; em 7ª série, Fisiologia e Anatomia Humana; em 8ª série, Física e Química.

Os demais indicam alguma inovação em relação ao padrão da divisão de conteúdos, tais como: 1,47% de professores inclui o estudo de saúde junto ao estudo do ar, água e solo em 5ª série; 0,73% dos professores tem como eixo o estudo do ecossistema na 5ª série; 0,73% tem o Universo como conteúdo de 5ª série; 0,73% de professores trabalha ecologia e recursos naturais na 5ª série; 0,73% trabalha com visível preocupação com temas transversais, trabalhando saúde e educação ambiental junto aos conteúdos tradicionais na 5ª série; 2,2% dos professores mostram ênfase ao estudo do ecossistema tanto na 6ª como na 7ª série e ainda mais 1,47% destaca o estudo do corpo humano e da sexualidade em todas as séries. Pode-se registrar, ainda, o destaque da educação ambiental em todas as séries, por 0,73% dos professores.

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

crenças). Apenas 4,38% dos professores consideram que os alunos não trazem nenhum conhecimento para a sala de aula que participe do planejamento.

Nas perguntas abertas, questionaram-se as estratégias didáticas que o professor utiliza com mais frequência. Por causa da usual confusão entre o que se entende por estratégia e o que constitui um recurso para a aula, as respostas apontaram esses dois elementos pedagógicos. Entre as estratégias mais citadas encontram-se a aula expositiva, assim identificada, ou ao ser mencionado o uso de giz e lousa, apontados por 40% dos professores. Aula expositiva dialogada e debates coletivos foram citados por quase 30%. E 41% dos pesquisados indicaram utilizar estratégias que proporcionam interação entre os estudantes, ao declarar a realização de trabalhos em grupo, seminários, relatos de experiências ou dinâmicas. Entre os recursos mais mencionados nesta resposta encontram-se os vídeos, por 23% dos participantes da pesquisa.

Uma questão fechada pedia aos entrevistados que indicassem como muito relevante, relevante, pouco relevante ou irrelevante uma série de conteúdos pontuais de cada um dos eixos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais. De modo geral, a maior parte dos conteúdos destacados foi considerada muito relevantes. A respeito dos temas transversais, a maioria afirma trabalhar com eles, na seguinte proporção:

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

É interessante refletir se os professores que responderam afirmativamente quanto ao trabalho com os temas transversais o fazem da forma como é tradição na área de Ciências, isto é, com maior ênfase nos aspectos biológicos e pouca (ou nenhuma) relevância dada aos aspectos socioculturais ou à formação de atitudes e valores.

Vale ressaltar que conteúdos de *saúde*, *orientação sexual* e *meio ambiente* já são parte integrante dos currículos tradicionais da área, provavelmente por isso sendo mais citados do que *trabalho e consumo* e *pluralidade cultural*. Neste documento, serão dadas sugestões que permitirão ao professor incorporá-los ao seu trabalho.

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

Sobre os materiais de apoio que utilizam, foram citados 42 diferentes materiais de apoio. Portanto, com grande dispersão nas respostas, pois muitos recursos foram mencionados em apenas uma resposta. O recurso ao vídeo foi o mais citado entre todos, com 43% das indicações. O microscópio foi lembrado em apenas 5% das respostas. Foram mencionados muitos materiais que podem ser produzidos pelo professor, alunos ou escola, destacando-se os cartazes com quase 20% e transparências com quase 10% das indicações, além de coleções de animais e plantas, esquemas, coleção de minerais, figuras, álbuns seriados e murais, indicados, cada um, por apenas um ou dois professores do universo pesquisado. Também foram mencionados os materiais impressos, tais como: mapas (17%), revistas (15%), jornais (10%), e com menor incidência: panfletos, xerox, módulo instrucional, textos, livro didático etc. Outros equipamentos que podem ser utilizados em aula também foram mencionados, tais como, slides, lupas, entre outros. Apenas 8% dos professores afirmam utilizar nenhum material de apoio a sua aula.

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

De fato, poucos professores responderam sobre a possibilidade de realizar experiências com sucata (0,75%), com materiais baratos (0,75%) e também poderem fazer a experiência dentro da sala de aula (3,67%). Entre aqueles que responderam sobre os aspectos que consideram importantes na aula prática, as experiências ocupam o primeiro lugar (5,14%), ao lado do interesse dos alunos (5,14%). Também foram citados como relevantes

nos trabalhos práticos: a horta (0,75%), a coleta feita pelos alunos (0,75%) e o trabalho elaborado com professor especializado (0,75%).

Língua Estrangeira

As informações foram organizadas com base na leitura de respostas dadas pelos professores de Língua Estrangeira, que atuam na educação de jovens e adultos, nas diversas regiões do país.

Sobre os PCN de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, 45,9% respondem que conhecem os documentos, 11,2% declaram não os conhecer e 42,8% disseram conhecê-los razoavelmente.

32,6% afirmam que usam livro didático e, destes, 58,9% consideram que o livro adotado é coerente com as orientações dos PCN.

56,7% afirmam utilizar material apostilado, dentre eles, 52,1% consideram que esse material é coerente com as orientações dos PCN.

50,46% informam que a secretaria de educação orienta o trabalho com EJA.

6,1% afirmam usar o computador com os alunos de EJA.

Dentre os conteúdos geralmente trabalhados em Língua Estrangeira, os mais mencionados pelos professores são, nas seguintes séries:

- 5^a série -- expressões de cumprimento, dias da semana, meses, profissões, cores, o verbo *to be*, *to have*, pronomes pessoais, nacionalidades, números, artigos, adjetivos, preposições, formas interrogativas, respostas curtas;
- 6^a série -- os cumprimentos, dias da semana, meses, artigos, o verbo *to be*, *to have*, *there to be*, o presente simples e continuous, adjetivos, possessivos, preposições, *how much*, *how many*, horas.
- 7^a série -- os cumprimentos, plural dos substantivos, números, determinantes, possessivos, conjunções, advérbios de frequência, presente simples, futuro (*going to* e *will*), imperativo, passado simples, modal *can*, *question tag*, respostas curtas, *would like*.

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

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

Dentre os conteúdos conceituais e procedimentais apontados mais frequentemente como *muito relevantes*, destacam-se: utilização do conhecimento de mundo como recurso necessário e primordial para aprender a Língua Estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral; na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala; na participação do aluno em interações de naturezas diversas (diálogos, apresentações orais etc.).

Conteúdos conceituais e procedimentais que os professores apontam como *relevantes*: reflexão sobre outras culturas, valores, hábitos e costumes; reconhecimento da função social do texto; reconhecimento de diferentes tipos de texto com base em indicadores de organização textual.

Quanto aos conteúdos conceituais e procedimentais apontados mais frequentemente como *pouco relevantes*, destacam-se: identificação do grau de formalidade na escrita e na fala; compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia para a compreensão do que está sendo dito.

Dentre os conteúdos conceituais e procedimentais apontados mais frequentemente como *irrelevantes*, destacam-se: entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

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

Entre os conhecimentos prévios dos alunos, que os professores levam em conta para planejar o trabalho, encontram-se palavras do cotidiano, presentes em: marcas de produtos ou rótulos, roupas, nomes de sanduíches, nomes de jogos de videogame, serviços bancários, vitrines de lojas, nomes de lojas, cartazes de rua (*outdoors*). Alguns professores trabalham com o vocabulário extraído de filmes (nomes de filmes), músicas e propagandas. Mencionam

também aspectos culturais conhecidos pelos alunos por meio dos filmes. A utilização dessas palavras para o trabalho didático, segundo alguns professores, estimula o aluno a estudar e atende à curiosidade.

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

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

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

Alguns professores mencionam utilizar o conhecimento que o aluno traz de LE em seu cotidiano e fazem uma adaptação dos materiais didáticos disponíveis para os alunos de EJA. Quando o material está disponível apenas para o professor, os textos e exercícios são escritos na lousa para os alunos copiarem em seus cadernos e fazerem os respectivos exercícios.

Sobre o trabalho com os temas transversais, o quadro, por região, é o seguinte:

	CO	SE	S	N	NE	TOTAL
Saúde	09%	05%	06%	10%	08%	38%
Trabalho e consumo	04%	05%	05%	12%	06%	32%
Sexualidade	07%	01%	03%	03%	03%	17%
Meio ambiente	12%	05%	07%	10%	07%	41%
Pluralidade cultural	05%	06%	06%	18%	11%	46%
Ética e cidadania	07%	04%	07%	17%	09%	44%

Os professores mencionam o trabalho como tema, no sentido de desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em LE, apresentando a seguinte seqüência: problematização da questão, pesquisa, trabalho em grupo, dinâmicas e apresentação. Produção de cartazes, maquetes e de pequenos textos que mostrem o tema em questão.

Citam palestras, debates e seminários realizados após leitura de textos que mostram diferentes culturas. Mencionam, ainda, o uso de diferentes linguagens para abordar o tema, tais como a do vídeo e a do desenho.

Alguns mencionam realizar trabalhos de discussão de textos em inglês sobre temas presentes na mídia, explorando o vocabulário específico e utilizando o conhecimento de mundo dos alunos. Referem-se ao modo como o tema é visto e discutido nos países cuja língua está sendo estudada, comparando as características desses países com a cultura do Brasil. Citam temas como: incentivo ao consumo, degradação do meio ambiente, diferentes culturas, textos oficiais como Código de Defesa do Consumidor ou Estatuto da Criança e do Adolescente. Mencionam, ainda, trabalhar sobre a necessidade de compreender por que a LE está presente no mundo todo e a importância de compreender melhor o próprio Brasil.

Arte

Por meio da consulta às secretarias de educação estaduais e municipais, constatou-se as dificuldades e os avanços da área, indicando caminhos para superações que se mostram necessárias e abrindo-se um horizonte mais amplo ao constatar o que já se conseguiu, e por onde se pode avançar. Esse é o caso de vários projetos no espaço escolar nos quais o componente Arte se insere; de práticas culturais dos professores; das práticas que propiciam a seus alunos, e de projetos feitos em parcerias com outras instituições.

O que as respostas recebidas revelam sobre a prática da área de Arte em educação de jovens e adultos? As dificuldades e avanços nas práticas da área se apresentam das mais variadas formas e situações que estão explicitadas a seguir.

No que se refere a materiais e mídias: 59% não usam livro didático de arte em educação de jovens e adultos, e 56% respondem que utilizam apostilas. Quanto aos equipamentos mais usados nas aulas de Arte, 50% utilizam vídeo, 39% aparelho de som, 7% retroprojetor. E apenas 3% utilizam computador com seus alunos em Arte. Questionados

quanto a montar ou organizar material de apoio didático para ministrar suas aulas de Arte em educação de jovens e adultos, 79% responderam sim e 12% não. Desmembrando este percentual de 79%, 52% utilizam material impresso, (nos quais os textos são citados em proporção bem maior que imagens), vindo a seguir material audiovisual com 18%; recortes/cartazes/álbum 10%; imagens/textos projetados 3%. Constata-se, portanto, que se utiliza menos imagens do que textos, numa área onde a linguagem visual é a mais trabalhada em todo o país.

Os instrumentos de coleta de dados informam que, quanto aos espaços utilizados para as aulas de Arte, 55% utilizam salas para dar aulas, categoria na qual estão incluídas salas ambientes, salas de vídeo e outras; e 25% diferentes espaços da escola, estando entre eles o pátio, a quadra, a biblioteca.

Referindo-se, aos eixos do ensino de Arte já propostos nos PCN de 5^a a 8^a séries: produção, apreciação, contextualização, a produção lidera a lista dos conteúdos trabalhados em artes visuais, que é a linguagem artística mais utilizada no país. Na dança o eixo da produção é o que vem em primeiro lugar. E, em música, o eixo mais citado é apreciação.

Em dados extraídos da mesma questão que aborda os conteúdos geralmente trabalhados em Arte, são citados outros “componentes básicos curriculares que se articulam nas aulas de arte: objetivos, conteúdos, métodos/procedimentos, mídias”, e não apenas “conteúdos”, como foi perguntado. Em outra questão, na qual se solicitou a indicação de estratégias/procedimentos didáticos que o professor utilizava com mais frequência, 34% responderam: aulas expositivas, discussões/debates/seminário/conversa/diálogo do tema com a participação do aluno, e pesquisa. Quanto aos demais, 19%, relacionaram materiais/mídias, 11%, conteúdos; 2%, objetivos; outros 2%, “contexto do conhecer arte” (sala/ambiente). Foi importante perceber que os professores, em suas respostas, mostraram desconhecimento conceitual e prático desses elementos que fazem parte do processo pedagógico. Os professores não têm claro o que significa cada um deles e, como consequência, a articulação entre eles.

Em uma das questões, a pergunta foi sobre as principais dificuldades para realizar o trabalho com Arte. Apenas 5% registraram dificuldades relacionadas às linguagens artísticas. As outras respostas dadas foram: falta de material 30%; falta de espaço físico 28%; tempo reduzido 15%; dificuldades relacionadas aos alunos de EJA (falta de interesse, inibição) 9%; dificuldades para ir com alunos a exposições/eventos artísticos 5%, e outras citadas em menor número.

Em resposta à pergunta sobre a orientação para o trabalho com arte por meio de secretarias estaduais ou municipais de educação, 47% responderam que não há. O que se reflete no panorama exposto, e aponta para a grande necessidade de investimento na formação contínua destes profissionais.

Respondendo se o professor realiza trabalhos da área de Arte nas datas festivas e, caso afirmativo, quais são? 57% responderam que sim. As categorias agrupadas foram: folclore/cultura popular 28%; festas, manifestações populares, exposições 14%; festas religiosas 11%; datas comemorativas 39%. Sobre este trabalho perguntou-se ainda: “Estes trabalhos estão relacionados com o desenvolvimento da(s) linguagem/linguagens artística(s)?”. As respostas trazem: 76% foram respostas nomeando atividades; 15% sem resposta, e em 9% dos casos a resposta foi negativa. Não ficando claro o que vem a ser tal desenvolvimento. E este é um ponto fundamental para que consigamos avanços no ensino e na aprendizagem de Arte na escola.

Uma questão foi elaborada para os professores responderem sobre a relevância dos conteúdos, para a educação de jovens e adultos, nas quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música, teatro. O olhar sobre as tabulações destas respostas “assinaladas” pode levar a inferir/interpretar estes resultados como dados “que estão no desejo” dos que as responderam. Esta questão apresenta resultados que diferem do que os mesmos professores responderam quanto às suas práticas nas escolas. O conteúdo das práticas relatadas nas respostas enviadas é diferente do que os professores acham muito relevante. Pode-se, portanto, inferir a partir destes dados uma vontade de mudar e de aprender, e que é coerente com a demanda que existe neste sentido.

Em resposta à pergunta sobre quais temas transversais o professor abordou ou abordaria na disciplina Arte, 23% responderam *ética e cidadania*; 22%, *pluralidade cultural*; 16%, *meio ambiente*; 14%, *sexualidade*; 12%; *saúde*; 12%; *trabalho e consumo*. Ao responderem como trabalham/trabalhariam os temas transversais: 29%, *apreciação*; 26%, *contextualização sociopolítico-cultural*; 11% *produção artística*; e 4% *produção, em geral*. Há grande número de questionários sem resposta, o que pode indicar ou falta de trabalho específico, ou também, a possibilidade de não terem compreendido os temas transversais na área de Arte. Em relação aos temas transversais, a resposta dada pelos professores de como realizam o trabalho, deixam em dúvida as respostas dadas na primeira parte dessa questão, pois os exemplos dados não contemplam diretamente os temas apontados.

Quanto aos avanços apresentados nas tabulações, destacam-se:

- Projetos ou atividades no espaço escolar nos quais o componente Arte se insere: respondendo sobre a existência, fora da grade curricular, de atividade ou projeto nos quais a Arte faz parte, 65% das respostas afirmaram que “sim” e 9% que “não”. Resultado positivo que surpreende pelo aumento do número destas atividades/projetos, principalmente em educação de jovens e adultos, na qual Arte não se fazia presente. Com relação à atividade, foram encontradas categorias relacionadas a: artes visuais 25%, cultura 15%, dança 13%, festas/ comemorações 13%, folclore 13%, teatro 10%, e outras mais.

Quanto a projetos, encontraram-se categorias relacionadas a: meio ambiente, 30%; projetos artísticos, 22%; cultural/comunitário, 13%; de conscientização, 13%; e outros com menor pontuação.

Práticas culturais dos professores e as que propiciam a seus alunos

Respondendo sobre a prática de levar seus alunos para assistir às manifestações culturais e artísticas na cidade e/ou região 49% não o fazem e 43%, sim. Este é um resultado considerado positivo, pois não era comum este tipo de proposta. Os que responderam que não o fazem citam como causa a falta de condições: oportunidade, tempo, transporte. Os que responderam que sim relacionam conexões com a ampliação do conhecimentos, socialização, integração à comunidade, desenvolvimento do gosto.

Existe a prática de levar artistas às escolas, com um percentual de 47%. Mas há um significativo peso em um dado numérico. Dos que responderam este “sim”, 84% o fazem “às vezes”. Essa resposta não será apenas “o desejo dos professores”? Será que isso realmente acontece? As práticas culturais dos professores são mais diversificadas. Os professores costumam ir a exposições (16%), festas populares (14%), cinema (12%), festas religiosas (12%), shows de música popular (11%), museus (11%), teatro (10%), espetáculos de dança (10%) e outros. Tais eventos/atividades são promovidos por centros culturais/casas de cultura (41%), escola (19%), igreja (19%), clube (12%), grupo comunitário (9%) e outros.

Projetos em parcerias com outras instituições

Esses projetos foram uma das questões que tiveram significativos avanços, pois extrapolam o ambiente da sala de aula, demandam iniciativa, procura e empenho. O que ocorre? Os profissionais da área de Arte estabelecem parcerias com instituições culturais, empresas, grupos comunitários, universidade ou demais segmentos? Como se dão as parcerias? 24% responderam que “sim”, sendo que foram explicitados 22 projetos, em escolas

pertencentes a seis Estados. Pensar a recente inclusão da Arte na educação de jovens e adultos e conhecer um pouco desses projetos é descortinar novas perspectivas. Os profissionais que atuam com Arte estabeleceram parcerias com: empresas (18%), universidades (18%), museus (14%), instituições (18%), prefeituras (9%), fundações (5%), centro de cultura/casa de cultura (9%), grupos comunitários (5%). A parceria com museus, centros culturais, universidades, fundações, empresas, prefeituras, instituições diversas, é extremamente importante para a formação de alunos e professores de Arte.

Além de alimentar a criação artística e formar o apreciador de arte, tem ainda o importante papel de criar uma ponte entre os âmbitos culturais e do cotidiano do aluno, traduzindo e representando avanços no ensino de arte.

Educação Física

A análise das propostas de Educação Física, desenvolvidas na educação de jovens e adultos, foi obtida por questionários enviados às secretarias estaduais e municipais.

Os dados obtidos confirmam uma das suposições iniciais, a de que poucas propostas são realmente desenvolvidas nesse segmento da educação. Essa confirmação ocorre quando, por exemplo, comparamos o número de questionários enviados com o número de retornos descritivos dos trabalhos realizados. Dezoito questionários foram devolvidos, apontando algumas tendências ou concepções. Merecem destaque entre elas:

- Conceção higienista – O foco do trabalho está nos parâmetros de saúde; o que justifica a distribuição de conteúdos é a abordagem da atividade física, como forma de manter a saúde e o bem-estar. Nos questionários, essa proposta estava explicitada no desenvolvimento dos conteúdos do bloco conhecimento sobre o corpo, como técnicas de alongamento, massagens, cuidados com a postura, estudo sobre as síndromes de esforço repetitivo, como diminuir e controlar o estresse diário, mas sempre procurando olhar a saúde pelo foco das doenças. Dessa concepção, aparecem empresas “parceiras da escola”, desenvolvendo ginástica laboral. Acabam por reforçar e enfatizar o trabalho, restringindo outras possibilidades. Antes de servir a uma causa – no caso a produtividade – a EF deve servir ao bem-estar geral do aluno. Claro que acabará se revertendo também para o trabalho, mas num momento seguinte.

- Tendência centrada nas práticas esportivas – aparece no questionário expressa na organização de campeonatos inter turmas ou inter escolas. O quê, nessas propostas, justifica o desenvolvimento dos conteúdos é a preparação de equipes para os jogos. Muitas

vezes agregam-se a essa tendência o objetivo de trabalhar com “valores” como solidariedade, respeito e integração, como forma de justificar a importância desses conteúdos na área.

- Tendência em trabalhar os valores de convivência – Essa proposta aparece expressa na necessidade de justificar a realização das práticas da cultura corporal, para desenvolver os valores de convivência. Todas as práticas são apresentadas como instrumentos de promoção de valores como cooperação, integração, respeito aos adversários etc.

As tendências representam uma necessidade de validar a presença do trabalho desenvolvido na área de Educação Física, dentro do currículo de EJA, que de certo modo limita a intenção de ensino e a observação da aprendizagem específica da área.

Quanto à participação e dispensa das aulas de Educação Física, os questionários trazem um dado importante: a participação dos alunos tem sido frequente. Essa informação é muito importante, se analisada junto à condição facultativa da disciplina no currículo da educação para jovens e adultos, principalmente nos cursos noturnos.

As propostas desenvolvidas ocorrem em grupos mistos, nos quais, na maioria dos casos, a seriação não é determinante para diferenciação do trabalho. Estão priorizando a qualidade de vida, indo ao encontro das expectativas dos alunos, formalizando-se como um momento de trabalhar as relações entre o grupo e abordar questões relacionadas à saúde e ao lazer.

Os questionários descrevem os alunos de EJA tendo essa expectativa quanto ao trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física, ou seja, de um trabalho que atenda às necessidades de lazer-integração entre o grupo de alunos, e que possa, ao mesmo tempo torná-los capazes e competentes para cuidar da própria saúde, por meio da prática de atividades físicas regulares. Isso significa dominar certos conceitos, alguns procedimentos e valorizá-los como úteis e necessários, e que, acima de tudo, os acessos a esses conhecimentos são um direito da população.

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

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

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

No que se refere à tabela de conteúdos, na qual foram apresentados ao professor todos os conteúdos de aprendizagem indicados nos PCN de 5ª a 8ª séries, os dados não parecem refletir o trabalho realizado, uma vez que, na maioria dos questionários, os conteúdos apontados como não relevantes são citados como conteúdos trabalhados.

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

Considerações finais

As informações obtidas, a partir do levantamento feito, referendam algumas conjecturas sobre EJA nesse segundo segmento do Ensino Fundamental, como, por exemplo, o fato de que são alunos que interromperam seus estudos especialmente por terem que trabalhar – no caso dos homens em especial – ou por terem engravidado e ter que cuidar dos filhos, no caso das mulheres.

Mas os dados também revelam alguns pontos fundamentais e interessantes para que se esboce uma proposta curricular. Um primeiro ponto que se destaca é o fato de que os professores de EJA têm, hoje, um nível de formação bem mais alto do que há algumas décadas.

Embora enfrentem problemas e façam reivindicações quanto às condições de trabalho, os professores mostram que as turmas de EJA apresentam vantagens; por exemplo, permitir trabalhar com um grupo de alunos amadurecidos e com grande vontade de estudar e de ter sucesso em sua volta à escola.

No que se refere, porém, às concepções e às práticas dos professores de EJA, há várias contradições – desde de falta de informação até ausência total de uma formação específica para o trabalho com EJA. Por isso, alguns professores afirmam que os materiais didáticos que estão de acordo com os PCN e com as especificidades de EJA, o que, na verdade, não se coaduna com os materiais norteadores de suas práticas.

A grande e permanente tensão é a que se estabelece entre o tempo disponível e a tarefa impossível de tratar, se possível, todos os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental – em especial os contemplados nos livros didáticos. Resta-lhes, portanto, praticar as reduções e simplificações curriculares, que, além de tudo, são justificadas pela falta de pré-requisitos dos alunos.

Outro ponto de destaque no estudo realizado refere-se a um predomínio de jovens na faixa entre 18 e 24 anos, apontada nos levantamentos globais do INEP e confirmadas na amostra analisada neste documento.

É marcante também a presença feminina e, em especial, das donas de casa. Pode-se conjecturar que a necessidade de trabalhar para ajudar a compor o orçamento doméstico, em especial nos casos em que os maridos estão desempregados, tem levado mulheres de volta aos bancos escolares, em busca de uma formação mais compatível com as exigências do mercado de trabalho.

Ainda sobre esse assunto, há que se destacar também que a EJA – identificada também como uma educação para alunos trabalhadores – é hoje também uma educação para alunos desempregados que vêem nela uma chance de inserção no mercado de trabalho.

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

É interessante destacar ainda a importância de que cada secretaria de educação e cada escola tenha um perfil dos alunos, de seus professores, dos cursos, de modo semelhante ao que apresentamos neste documento, para uma definição mais adequada da formação de professores para EJA, da organização curricular, da proposição de materiais de apoio etc., que estejam em consonância com as expectativas desses alunos.