



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A RETENÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

ARTHUR FERREIRA DA COSTA LINS

BRASÍLIA, 2013

Arthur Ferreira da Costa Lins

A retenção de alunos da Educação de Jovens e Adultos
em uma escola pública do Distrito Federal

Dissertação apresentada à Comissão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas.

Brasília, 2013

Arthur Ferreira da Costa Lins

A retenção de alunos da Educação de Jovens e Adultos
em uma escola pública do Distrito Federal

Dissertação apresentada à Comissão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação,

Banca Examinadora:

Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas (FE – UnB)
(Orientadora)

Professora Doutora Marcia Elizabeth Bortone (LIP – UnB)
(Membro Externo)

Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo (FE – UnB)
(Membro Interno)

Professora Doutora Maria Clarisse Vieira (FE – UnB)
(Suplente)

Brasília, 4 de março de 2013.

à Miliane Nogueira Magalhães Benício, minha amiga

AGRADECIMENTOS

À Deus pelos vários presentes dos últimos sete anos (7 é o número da PERFEIÇÃO, vamos celebrar...) em que fui estudante e mestrando da Universidade de Brasília.

Ao meu pai... Por nunca ter deixado dirigir o seu carro. Só assim aprendi a caminhar com meus próprios meios, tirando as “pedras” do meu caminho e derrubando os “muros invisíveis” para atingir os meus objetivos, sem saber que poderia ir tão longe, em tão pouco tempo. Você me ensinou uma coisa de menino: amarrar os sapatos. Eu te ensinei uma coisa de homem: dar nó em gravata.

À minha mãe... Por sempre descobrir a verdade através das minhas mentiras. Seus ensinamentos contribuíram muito para minha formação como cidadão, e a respeitar as pessoas, independente do nível social que elas pertencem. Ainda preciso melhorar muito como pessoa. Ah, se ela soubesse que o mais forte é o que sabe mentir... Obrigado pela Educação e pela formação que eu tive na minha vida.

À Universidade de Brasília... Minha segunda casa dos últimos sete anos. Repito o que Freire (2010a) disse sobre um lugar que estima: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (p. 93) Fiz o que pude para sempre defender seus princípios, com amor, carinho, dedicação e muita humildade.

À professora Stella Maris, minha orientadora na graduação do curso de Pedagogia, minha referência de postura e de atitude que um professor precisa ter na teoria, na prática e em sala de aula. Uma professora que dá asas a seus alunos e que empresta asas a professores. Sua generosidade e fraternidade acadêmica me marcaram. Obrigado por confiar em mim.

Às professoras Marcia Bortone e Maria Clarisse por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora.

Ao professor Renato Hilário pela amizade carinhosa, pela dedicação à Educação de Jovens e Adultos e pelas pessoas que precisam ser alfabetizadas... Com quem aprendi que as mudanças não acontecem com um “por favor” mas com lutas justa e séria.

Aos amigos, amigas, colegas e professores que conheci na Pós-Graduação e na Comissão Discente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, que fiz parte. Sempre compartilhando conhecimentos e informações acadêmicas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudo concedida para a minha pesquisa.

À senhora Rita, da Livraria Hildebrando, que ajudou-me procurando livros esgotados, nas editoras e em sebos... Livros que adquiri das suas mãos, importantes para este trabalho de pesquisa.

Aos diretores do Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas (CEF 206), Maria Ignez e Riva Vaz, pela acolhida e por permitirem o desenvolvimento da minha pesquisa nessa escola.

À Elizete Araújo, Supervisora Pedagógica do CEF 206, sempre presente na vida escolar dos alunos, e que auxiliou-me bastante no período em que estive nessa escola.

Às professoras da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206 que compartilharam suas aulas comigo para os meus trabalhos de pesquisa acadêmica.

Aos alunos, e os meus vizinhos, da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206, pessoas amáveis e esforçadas que tenho grande respeito.

Aos que tentaram “derrubar-me”... Vocês ajudam-me a não ficar morno, na mesma. “Mas, como és morno, nem frio nem quente, vou vomitar-te.” Apocalipse 3, 16.

Ao Correio Braziliense... Por ter colocado meu alto-astrol de volta aos ares rarefeitos após o primeiro período do meu mestrado.

À minha esposa, Theila, pelo companheirismo, amor e carinho, aos meus filhos Cecília e Mateus por serem o que são... Minhas alegrias!

Ao Herbert Vianna, paraibano, cidadão honorário de Brasília, com quem aprendi a não ter vergonha de ser verde-amarelo e a “cuidar” das pessoas boas e necessitadas. “Livro *p’rá* comida prato, *p’rá* Educação!”

Ao Ayrton Senna, minha referência como homem, pessoa, ser humano. Meu herói de infância. Você tinha razão...

A quem (re)orientou-me, Miliane Benício, agradeço as sugestões de leitura, as observações e as críticas construtivas ao meu trabalho. Agradeço principalmente a sua amizade sincera, a sua modéstia e a sua solidariedade intelectual.

*“Todo o nosso conhecimento
vem das nossas percepções.”*

Leonardo da Vinci

*“transformar a experiência educativa
em puro treinamento técnico é
amesquinhar o que há de
fundamentalmente humano
no exercício educativo:
o seu caráter formador.”*

(Freire, 2006, p.33)

*“Brasília realmente é uma cidade planejada.
A preocupação com os migrantes daqui
foi tanta que suas ruas e quadras não
têm nomes para evitar constrangimento
dos que não aprenderam a ler”*

Tio Caju

*“Eu posso estar sozinho
Mas eu sei muito bem onde estou”*

Renato Russo

LEGIÃO URBANA

Perfeição

Renato Russo

“Vamos celebrar a estupidez humana
 A estupidez de todas as nações
 O meu país e sua corja de assassinos
 Covardes, estupradores e ladrões
 Vamos celebrar a estupidez do povo
 Nossa polícia e televisão
 Vamos celebrar nosso governo
 E nosso Estado que não é Nação
 Celebrar a juventude sem escolas
 As crianças mortas
 Celebrar nossa desunião
 Vamos celebrar Eros e Thanatos
 Persephone e Hades
 Vamos celebrar nossa tristeza
 Vamos celebrar nossa vaidade.

Vamos comemorar como idiotas
 A cada fevereiro e feriado
 Todos os mortos nas estradas
 Os mortos por falta de hospitais
 Vamos celebrar nossa justiça
 A ganância e a difamação
 Vamos celebrar os preconceitos
 O voto dos analfabetos
 Comemorar a água podre
 E todos os impostos
 Queimadas, mentiras e sequestros
 Nosso castelo de cartas marcadas
 O trabalho escravo
 Nosso pequeno universo
 Toda a hipocrisia e toda a afetação
 Todo roubo e toda indiferença
 Vamos celebrar epidemias:
 É a festa da torcida campeã.

Vamos celebrar a fome
 Não ter a quem ouvir
 Não se ter a quem amar

Vamos alimentar o que é maldade
 Vamos machucar um coração
 Vamos celebrar nossa bandeira
 Nosso passado de absurdos gloriosos
 Tudo que é gratuito e feio
 Tudo o que é normal
 Vamos cantar juntos o Hino Nacional
 (A lágrima é verdadeira)
 Vamos celebrar nossa saudade
 E comemorar a nossa solidão.

Vamos festejar a inveja
 A intolerância e a incompreensão
 Vamos festejar a violência
 E esquecer a nossa gente
 Que trabalhou honestamente a vida inteira
 E agora não tem mais Direito a nada
 Vamos celebrar a aberração
 De toda a nossa falta de bom senso
 Nosso descaso por Educação
 Vamos celebrar o horror
 De tudo isto - com festa, velório e caixão
 Está tudo morto e enterrado agora
 Já que também podemos celebrar
 A estupidez de quem *citou*¹ essa canção.

Venha, meu coração está com pressa
 Quando a esperança está dispersa
 Só a verdade me liberta
 Chega de maldade e ilusão.

Venha, o amor tem sempre a porta aberta
 E vem chegando a primavera
 Nosso futuro recomeça:
 Venha, que o que vem é Perfeição.”

Música do CD “O descobrimento do Brasil” de 1993.

¹ Palavra original: cantou

RESUMO

Segundo o último Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o número de brasileiros analfabetos é de 14.612.083 pessoas, acima dos 10 anos de idade. É um número muito elevado para os padrões econômicos que o Brasil tem hoje. No Distrito Federal, o número de pessoa que são consideradas analfabetas é de 71.053 analfabetos, acima dos 10 anos de idade, segundo o IBGE. Para compensar esse problema social, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal oferece, cursos de alfabetização como o “DF Alfabetizado” e o Primeiro Segmento do curso de Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa foi realizada em duas classes escolares uma do 1º semestre e outra do 2º semestre ambas do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos e o objetivo da pesquisa é estudar os fatores que contribuem para a retenção dos alunos naqueles semestres letivos. Analisar os dados escolares dos resultados de promoções e retenções dos anos de 2008, 2009 e 2010 dos anos letivos equivalentes do Ensino Fundamental aos semestres letivos da Educação de Jovens e Adultos e compará-los. E contextualizar o ambiente escolar da alfabetização de jovens, adultos e idosos com algumas das de redes de relações sociais que esses alunos participam.

Palavras-chave: retenção, alunos, redes de relações sociais

ABSTRACT

According to the last Census of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) the number of illiterate Brazilians is 14,612,083 people above 10 years of age. It's a very high number for economic standards that Brazil has today. In the Federal District, the number of people who are considered illiterate is 71,053 illiterate, above the age of 10, according to IBGE. To compensate for this social problem, the State Department of Education of the Federal District offers literacy courses as "DF Literate" and Prime Segment of course Youth and Adults. This research was conducted in two classrooms one of the 1st half and 2nd half of the other both the First Segment of the Youth and Adult Education and the aim of the research is to study the factors that contribute to student retention in those semesters. Analyze school data from the results of promotions and retentions of the years 2008, 2009 and 2010 school years of elementary school equivalent to semesters of Youth and Adults and compare them. And contextualize the school environment literacy of youth, adults and seniors with some of the social network that these students participate.

Keywords: retention, students, social network

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O número da população brasileira, e de analfabetos brasileiros e a sua percentagem ao longo dos anos de 1940 a 2010	49
Tabela 2 - Percentual de analfabetos da população do Brasil e os Programas e Movimento para a Educação de Jovens e Adultos do Governo Federal de 1940 até 2010	50
Tabela 3 - Matriz Curricular de Ensino na Educação de Jovens e Adultos	56
Tabela 4 – 1º semestre da Educação de Jovens e Adultos nos anos 2008, 2009 e 2010.....	80
Tabela 5 - 2º semestre da Educação de Jovens e Adultos nos anos 2008, 2009 e 2010	81
Tabela 6 – Matriz Curricular de Ensino Fundamental de nove anos	83
Tabela 7 - Situação do 2º ano do Ensino Fundamental nos anos 2008, 2009 e 2010	84
Tabela 8 – Situação do 3º ano do Ensino Fundamental nos anos 2008, 2009 e 2010	84
Tabela 9 – Resultados do 1º semestre do Primeiro Segmento do 1º/2011 no CEF 206.....	147
Tabela 10 – Resultados do 2º semestre do Primeiro Segmento do 1º/2011 no CEF 206	153
Tabela 11 – Resultados do 2º semestre do Primeiro Segmento do 2º/2011 no CEF 206.....	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de pessoas não alfabetizadas por Regiões do Brasil	51
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por gênero	91
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por faixa etária	91
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por local de origem	92
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por região de origem	93
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos da do 1º e do 2º semestres por data de chegada ao Distrito Federal	94
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por profissão	96
Gráfico 8 – Distribuição dos 27 alunos ao final do 1º Seguimento (2011-2012)	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Educação Brasileira segundo a Lei 9394/96	55
Quadro 2 - Educação de Jovens e Adultos de acordo com a SEDF	56
Quadro 3 - Perfis das professoras do 1º semestre do Primeiro Segmento do CEF 206	88
Quadro 4 - Perfis das professoras do 2º semestre do Primeiro Segmento do CEF 206	89
Quadro 5 - Conteúdos Língua Portuguesa 1º semestre	101
Quadro 6 - Configuração das sílabas da questão 1 da prova de Língua Portuguesa	113
Quadro 7 - Palavras do texto da segunda Avaliação de Língua Portuguesa	116
Quadro 8 - Habilidades exigidas em Língua Portuguesa 1º semestre	122
Quadro 9 - Conteúdos Matemática do 1º semestre	124
Quadro 10 - Sílabas desconhecidas por alguns alunos da questão 1, avaliação de Matemática	141
Quadro 11 - Sílabas desconhecidas por alguns alunos da questão 2 avaliação de Matemática	142
Quadro 12 - Habilidades exigidas – Matemática 1º semestre	145
Quadro 13 - Análise das palavras utilizadas no texto (Prova de Nivelamento)	148
Quadro 14 - Conteúdos de Língua Portuguesa do 2º semestre	154
Quadro 15 - Dígrafos e palavras com dígrafos	163
Quadro 16 - Habilidades exigidas em Língua Portuguesa 2º semestre	173
Quadro 17 - Conteúdos de Matemática 2º semestre	175
Quadro 18 - Habilidades matemáticas para o 2º semestre	185

LISTA DE SIGLAS

ABNT.....	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE.....	Ensino Especial e Sala de Recurso
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA.....	Ciclo Básico de Alfabetização
CEAA.....	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Caesb.....	Companhia de água e esgoto de Brasília
CEF 206.....	Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas
CEPLAR.....	Campanha de Educação Popular
CNBB.....	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA.....	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER.....	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC.....	Centros Populares de Cultura
CPI.....	Comissão Parlamentar de Inquérito
Cruzada ABC.....	Cruzada da Ação Básica Cristã
Detran – DF.....	Departamento de Trânsito do Distrito Federal
DF.....	Distrito Federal
EEAA.....	Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem
EF.....	Ensino Fundamental
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
FE/UnB.....	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FNEP.....	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP.....	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas
IPM.....	Instituto Paulo Montenegro
MCP.....	Movimento de Cultura Popular
MEB.....	Movimento de Educação de Base
MEC.....	Ministério da Educação
MOBRAL.....	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS.....	Programa Alfabetização Solidária
ProIC.....	Programa de Iniciação Científica
QVL.....	Quadro Valor de Lugar (em cálculos matemáticos)
RA.....	Região Administrativa do Distrito Federal
SAEB.....	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF.....	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SOE.....	Serviço de Orientação Educacional
UnB.....	Universidade de Brasília
UNE.....	União Nacional dos Estudantes
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO*

Arthur Ferreira	pesquisador
Pré-nome	nome do sujeito-colaborador
(01)	números entre parênteses indicam a linha
Data	datas no final dos exemplos indicam o dia em que o evento ocorreu
<u>Sublinhado</u>	indica ênfase
MAIÚSCULAS	nas transcrições, indicam um tom de voz elevado
(...)	trechos que foram saltados
“aspas”	enunciados em aspas indicam que o falante está lendo
(())	trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos do pesquisador
(XXX)	enunciados incompreensíveis
+	pausa breve
++	pausa mais longa
[indica falas sobrepostas
(indica falas simultâneas

*Segundo o Projeto “A Brasília que não lê” disponível em: www.stellabortoni.com.br

SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo 1 - Apresentação da Pesquisa	
1.1 - O ambiente escolar necessário ou possível	20
1.2 - Pergunta Exploratória	21
1.3 - Objetivos	22
1.4 - Asserções.....	22
Capítulo 2: Arcabouço Teórico-Methodológico	
2.1 - O método da Pesquisa	25
2.2 - Contexto da pesquisa	29
2.3 - Instrumentos de coleta de dados	32
Capítulo 3: Revisão de Literatura	
3.1 - Um olhar sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	35
3.2 - Analfabetismo: um problema social do Brasil	50
3.3 - A Educação de Jovens e Adultos em Brasília uma abordagem do contexto atual	54
3.4 - A alfabetização para jovens, adultos e idosos, e a inclusão social	59
3.5 - O aluno jovem, adulto ou idoso no processo de alfabetização	69
3.6 - Paulo Freire, Educação e a Educação de Jovens e Adultos	72
Capítulo 4 – Resultados das Análises	
4.1 - Análises das situações de retenção e promoção dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos no CEF 206 do Recanto das Emas	79
4.2 - Análises das situações de retenção e promoção dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos do CEF 206 do Recanto das Emas	83
4.3 - Os procedimentos de matrículas de alunos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Escolas ou Centros de Ensino da SEDF	86
4.4 - Os perfis das professoras dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento do CEF 206	87
4.5 - Os perfis dos alunos dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento do CEF 206	90
4.6 - Como construir um currículo para a Educação de Jovens e Adultos	96
4.7 - Base Curricular Comum da SEDF para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos	99
4.8 - Diálogo entre teoria e prática dos conteúdos de Língua Portuguesa para o 1º semestre do Primeiro Segmento.....	100
4.8.1 - A primeira prova de Língua Portuguesa do 1º Semestre	112
4.8.2 - A segunda prova de Língua Portuguesa do 1º semestre	115
4.9 - Diálogo entre teoria e prática dos conteúdos de Matemática para o 1º semestre do Primeiro Segmento.....	124
4.9.1 - A primeira prova de Matemática do 1º Semestre	136

4.9.2 - A segunda prova de matemática do 1º semestre	141
4.10 - Resultado final do semestre letivo (1º Semestre)	146
4.11 - As Provas de Nivelamento	147
4.11.1 Prova de Língua Portuguesa para cursar o 2º Semestre	148
4.11.2 - Prova de Matemática para cursar o 2º Semestre	151
4.11.3 - Resultados das Provas de Nivelamento	152
4.12 - Conhecendo o 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206	153
4.13 - Diálogo entre teoria e prática do conteúdo de Língua Portuguesa para o 2º Semestre	153
4.13.1 - A primeira prova de Língua Portuguesa do 2º Semestre	166
4.13.2 - A segunda prova de Língua Portuguesa do 2º semestre	170
4.14 - Diálogo entre teoria e prática do conteúdo de Matemática para o 2º Semestre	175
4.14.1 - A primeira avaliação de Matemática do 2º semestre	181
4.14.2 - A segunda avaliação de Matemática do 2º semestre	183
4.15 - Resultados das retenções e promoções do 2º semestre	188
4.16 - O percurso escolar dos participantes ao final desta pesquisa	189
Considerações e Conclusões da pesquisa	190
Referências	195
Referências de Apoio	201
Apêndices	
Apêndice A - Questionário a Coordenação Pedagógica	202
Apêndice B - Questionário para as professoras	203
Apêndice C - Questionário para os alunos	204
Anexos	
Anexo A - A trilha sonora do processo de construção desta dissertação	205
Anexo B - Pelos meus pais, especialmente, minha mãe	206
Anexo C - Alfabetização para quem precisa	207
Anexo D - Declaração de participação do Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas	208

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino criada para atender pessoas que não frequentaram escolas nas idades apropriadas. Ao longo da história do Brasil várias políticas voltadas para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas foram implantadas, mas, em geral de caráter provisório. A Educação de Jovens e Adultos tem pouca credibilidade na sociedade, mas, os alunos que a usufruem reconhecem a sua importância.

Um dos problemas desta modalidade de ensino é a continuidade, a progressão dos alunos nos semestres letivos seguintes, ou seja, para os alunos que chegam ao processo de alfabetização. Porém, na maioria das vezes, não progredem para o período pós-alfabetização, no qual consolidariam as aprendizagens e continuariam em uma cultura de letramentos e desenvolveriam novos conhecimentos a partir da aprendizagem da leitura e da escrita. Galvão e Pierro (2007), afirmam que o analfabeto é considerado como “alguém que *não* sabe ler e escrever, é alguém que *não* é capaz, *não* é preparado, *não* é informado, *não* é humanizado, *não* tem conhecimento.” (p. 10) O analfabetismo tem classe social e está sempre ligado à pobreza, exclusão social, preconceitos, discriminação e a ausência de direitos.

Estudos científicos do momento mostram que a Educação de Jovens e Adultos deve ser voltada também para os contextos que estão fora do ambiente de sala de aula, conforme esclarece Ferreira (2007): “a alfabetização de homens e mulheres na sociedade atual está também relacionada com o que acontece no interior e exterior das salas de aula.” (p. 73). Pereira (2011) aborda um descompasso entre ação escolar e a subjetividade dos alunos dessa modalidade de ensino visto que “o processo de escolarização interfere na aquisição da aprendizagem pelos educandos, baseada em conhecimentos teóricos e sem vinculação com as experiências pessoais de cada um.” (p. 169)

Em um depoimento de um aluno participante desta pesquisa, ouve-se que ele “*precisava aprender a ler porque quem não lê é cego*”. É salutar para o pesquisador que, a partir das relações que estabelece com o meio acadêmico, social e o ambiente de pesquisa, promova conhecimentos e a partir deles tentar clarear a escuridão dessa cegueira que tanto carece da luz. É difícil para um pedagogo ler a seguinte declaração (verdadeira) de Arroyo (2006):

Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. **Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento**

dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. (p. 22, grifo meu)

Este trabalho acadêmico contempla algumas experiências sociais e a escolar dos alunos que participaram desta pesquisa. Os principais autores com os quais dialogo são: Freire (1992, 2006, 2008, 2010 e 2011) e Bortoni-Ricardo (2004, 2006, 2008, 2010 e 2011). E os demais serão apresentados nos inícios dos próximos capítulos.

Seguindo os critérios de pesquisas acadêmicas, no capítulo 1 apresentam-se a contextualização e problematização do objeto de pesquisa bem como os objetivos geral e específicos, a asserção geral e as subasserções desenhados para o estudo buscando situar o leitor quanto ao alcance e à relevância da investigação que ora se propõe.

O caminho metodológico pensado para desenvolver a tarefa ora abraçada e o diálogo com os teóricos sobre métodos de pesquisa qualitativa etnográfica estão no Capítulo 2.

No capítulo 3, apresenta-se o tema Educação de Jovens e Adultos, em reflexões de autores que desenvolvem pesquisas e publicações do contexto dessa modalidade de ensino: (1) O resgate histórico acontece a partir da década de 1940 do século XX ao contexto contemporâneo do quadro da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; (2) Uma reflexão sobre o analfabetismo, de acordo com os dados mais atuais; (3) Uma abordagem sobre o contexto atual da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal; (4) Reflexões sobre a inclusão e exclusão social das pessoas que não dominam a escrita e a leitura; (5) Como acontecem os processos de alfabetização a partir das teorias; (6) E uma pequena temática sobre Paulo Freire, Educação e Educação de Jovens e Adultos.

Já no capítulo 4 serão apresentados os resultados das análises da retenção e promoção: (1) Dos alunos do CEF 206 em semestres letivos dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos, comparando-os com os dados dos anos equivalentes do Ensino Fundamental de nove anos - 2º e 3º anos; (2) Os procedimentos de matrículas de alunos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Escolas do Distrito Federal; (3) Os perfis dos colaboradores alunos e professores; (4) As aulas observadas de Língua Portuguesa e de Matemática dialogadas com a Base Curricular comum da Educação de Jovens e Adultos; (5) E análises dos dados coletados no período de pesquisa.

Ao final apresentam-se as conclusões da pesquisa, as referências, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo contextualizo a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos com os objetivos e asserções desta pesquisa, e apresento a relevância social que este estudo pode oferecer aos que precisam das escolas de alfabetização para jovens, adultos ou idosos. Os autores com quem dialogo neste capítulo são Arroyo (2005), Fonseca (2007), Pereira *et al* (2011) Reis (2011) e Saviani (2009).

1.1 – O ambiente escolar necessário ou possível

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. (SAVIANI, 2009, p. 62)

As escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, geralmente, ofertam no período noturno. Sabe-se a quem são destinadas as salas de aula. Os alfabetizadores, os professores, nesse período, durante o dia (8h às 18h), estão em outras ocupações, seja nos afazeres domésticos ou no mundo do trabalho. Sabe-se que a Educação é um direito presente na Constituição brasileira de 1988. Pergunta-se: Essa oferta é realizada somente por ser um Direito dos cidadãos? Tem a finalidade de inserir definitivamente essas pessoas, desescolarizadas no sistema de ensino? As escolas para a Educação de Jovens e Adultos resolverão sozinhas o analfabetismo no Brasil?

Para Reis (2011) os não alfabetizados que procuram as escolas de Educação de Jovens e Adultos “têm em seu imaginário o modelo de escola na qual estiveram, evadiram, não permaneceram. À qual também nunca tiveram acesso, mas trazem dentro de si uma referência de escola, que, de modo geral, tem característica singular.” (p.70)

As evasões que acontecem nas escolas da Educação de Jovens e Adultos no período de alfabetização têm razões diversas. Pereira *et al* (2011) discorre que a saída precoce da escola provoca vários impactos, o mais significativo diz respeito aos constrangimentos impostos pela sociedade “e esses acabam por se configurar como um dos maiores motivadores da reinserção na vida escolar.” (p. 171)

Sabe-se que, desde 1940, o número de analfabetos dentro das estatísticas nacionais sempre ultrapassou 13 milhões de pessoas (Cf. dados desta pesquisa). Colocar um educador em sala de aula com seus alfabetizando e a partir daí esperar resultados satisfatórios é faz-de-conta. Os sistemas educacionais não têm mais motivos para tanta ingenuidade. Arroyo (2005)

afirma que a Educação de jovens e Adultos “sucumbirá atrás das grades e dos regimentos escolares e curriculares se neles for enclausurada.” É preciso criar condições para que outras frentes auxiliem também o processo da escolarização na Educação de Jovens e Adultos. As escolas e os professores estão assumindo responsabilidades com histórico de injustiças de grandes proporções. Fonseca (2007) informa que:

Mesmo que a escola e seus professores estejam imbuídos da disposição de elaborar e implementar um projeto pedagógico voltado especificamente para o público da EJA, enfrentarão os desafios próprios de uma seara pouco trilhada, ou trilhada com o suporte relativamente frágil de uma reflexão teórica ainda incipiente. (p. 19-20)

As motivações para esta pesquisa em Educação de Jovens e Adultos são duas. Uma surgiu durante o processo de construção da minha monografia de graduação em Pedagogia, realizada em uma classe de alfabetização para jovens e adultos. Percebi que grande parte dos alunos no processo de alfabetização fica retida no semestre letivo ou desiste de continuar o processo. Outra motivação foi ter vários familiares, vizinhos e amigos que não tiveram acesso a escolas e que são impossibilitados, por vários fatores, de frequentar a escola no período noturno. Comungo da ideia de Freire (2010a): “Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua.” (p. 47)

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a motivação para uma pesquisa qualitativa deriva a partir dos problemas sociais que refletem no aproveitamento escolar. “O problema toma corpo e forma a cada minuto da ação educativa em sala de aula.” (p. 35) As salas de aula do ambiente acadêmico e as salas de aula do local de pesquisa, assim como o convívio social promovem a construção de conhecimentos.

1.2 - Pergunta Exploratória

Segundo Pereira *et al* (2011), pessoas que não tiveram acesso ou tiveram breves momentos em escolas “mostram atribuir grande valor ao estudo porque sabem de seu valor social e investem nos estudos por exigência do mercado de trabalho e, ao retornar a escola, procuram sempre avançar dentro do processo educativo.” (p. 158) Se há uma pré-disposição dessas pessoas em avançar no processo educativo, Pergunta-se:

Por que na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas (CEF 206) poucos alunos são promovidos para os semestres letivos seguintes?

Para Fonseca (2007) o que contribui para a retenção desses alunos podem ser:

uma gama de restrições de ordem material e, digamos, ideológica, que confina o projeto pedagógico e o funcionamento da escola *regular* nos limites de uma estrutura de tempos, espaços e currículos pouco permeáveis à flexibilização, seja das cargas horárias, dos horários de entrada e saída e da distribuição dos tempos escolares, seja dos modos de conceber, realizar e avaliar atividades didáticas, seja das instâncias de participação docente e discente nos fóruns de decisão político-pedagógico da escola. (p. 18)

Com o objetivo de buscar respostas para esta pergunta, destacamos os seguintes objetivos e asserções:

1.3 - Objetivo Geral

Tentar compreender por que os alunos dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206 ficam retidos em maior número que os alunos do Ensino Fundamental do CEF 206 no equivalente aos mesmos períodos de ensino.

Objetivo Específico 1

Investigar as barreiras que colaboram para a retenção desses alunos.

Objetivo Específico 2

Observar que fatores se relacionam com o desempenho do grupo de alunos que são promovidos.

1.4 - Asserção Geral

Os alunos do 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206 permanecem cerca de 50% menos em sala de aula, em comparação com os anos equivalentes do diurno, da mesma escola, o que pode estar influenciando a retenção de um grande contingente de alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Subasserção 1

As condições do trabalho remunerado ou do lar, a idade, a motivação, o horário das aulas, a distância da casa do aluno até a escola, a Base Curricular, o método de ensino

empregado pelo professor constituem-se em barreiras para o desenvolvimento dos alunos, provocando, assim, a retenção no semestre.

Subassercão 2

Acolhida afetuosa pela escola e professores, bem como indivíduos interessados em mudar sua história de vida, seriam aspectos positivos no desempenho dos alunos e que poderiam favorecer aprendizagens e conseqüentemente a promoção para os semestres seguintes.

Um dos aspectos que afetam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de educandos jovens, adultos e idosos é a questão da retenção desses nos semestres acima mencionados. Esse fato suscita uma reflexão sobre um grave problema que é o atraso no desenvolvimento desses estudantes nos semestres letivos, que já tiveram o direito à alfabetização negado na época apropriada, ou seja, a partir dos seus seis anos de idade.

O objetivo desta pesquisa desdobra-se nos seguintes pressupostos:

- Mostrar que o modelo de escola atual não tem suporte para a Educação de Jovens e Adultos;
- Mostrar a inadequação da Base Curricular Comum do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaborada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, com a real expectativa e as principais necessidades do aluno da Educação de Jovens e Adultos;
- Mostrar a necessidade de uma formação específica de professores para a Educação de Jovens e Adultos, em que prevaleça a prática sem detrimento às teorias;
- Mostrar, pela realidade pesquisada, os “equivocos explicados”, os jargões e os mitos sobre a Educação de Jovens e Adultos que já não existem na realidade dessa modalidade de ensino;
- Mostrar o valor da Escola para um aluno da Educação de Jovens e Adultos e sua satisfação com os sucessos alcançados no processo de alfabetização.
- Mostrar que não há ensino-aprendizagem de qualidade sem significações entre sujeito e objeto de estudo, e sujeito e o meio social, ou seja, para mostrar a importância da subjetividade na Educação de Jovens e Adultos.

- Mostrar um grave problema da Educação de Jovens e Adultos: a retenção ou a reprovação durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita.

- Mostrar que os jovens e os adultos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada têm vontade de estar escolarizado e necessidade de aprender, na escola, algo que lhe seja útil no seu cotidiano.

Para Reis (2011) a uma alternativa humana para a Educação de Jovens e adultos, uma escola em que a “aprendizagem com prazer ou do prazer de aprender com o outro ou com os outros. Ou ainda o prazer de amar e ser amado. Ser solidário e receber solidariedade. Constituir-se e constituir o outro na e com a relação social vivida no cotidiano.” (p.73) Outros segmentos da sociedade sociais seriam bem vindos ao convívio da Educação de Jovens e Adultos. É o convívio social a relevância da pesquisa.

No próximo capítulo serão apresentadas as teorias que auxiliarão a metodologia desta pesquisa.

CAPÍTULO 2: ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente pesquisa pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, está concentrada na Área “Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação”, na Linha de Pesquisa “Aprendizagem e Mediação Pedagógica” e o seu Eixo é “Letramento e Formação de Professores”. Criarei possibilidades de diálogos do conhecimento científicos com essa Área de Concentração, com essa Linha de Pesquisa, com esse Eixo e com os objetivos desta pesquisa.

A proposta deste trabalho é estudar o porquê da retenção de alunos e das poucas promoções nos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos, curso ofertado pela rede pública de ensino. A instituição de ensino escolhida para realizar a pesquisa é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) que é o Centro de Ensino Fundamental 206 (CEF 206) do Recanto das Emas – RA XV, uma Região Administrativa do Distrito Federal.

Neste capítulo será discutida a escolha metodológica selecionada para mostrar o caminho percorrido, bem como o desenho para o estudo e a teoria que está apoiando o mesmo. Os autores que fazem parte deste dialogo teórico-metodológico são Alves-Mazzotti (1999), Arroyo (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Freire (2010), González Rey (2010), Mollica e Leal (2009), Morais e Valente (2008), Pereira (2011) e Pereira *et al* (2011).

2.1 – O método da Pesquisa

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, e para a coleta de dados são utilizados os seguintes instrumentos: observação em sala de aula, entrevistas com professores e alunos, diário de bordo, gravações em áudio, participação em atividades extraclases juntamente com os alunos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o método de pesquisa etnográfico enfatiza que para conduzir sua pesquisa,

o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está ali estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura que é o seu foco de estudo. (p.38)

Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que a pesquisa qualitativa reconhece que “o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta.” (p. 58). A mesma esclarece também que

o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. (p. 59)

Morais e Valente (2008) descrevem que todo conhecimento proveniente da “pesquisa é sempre pessoal, datado e dependente das estruturas cognitivo/emocionais daquele que conhece, de suas estruturas sensório-motoras, das relações que ele estabelece com o objeto.” (p. 27)

A pessoa, na sua função social de pesquisador, no meio ou no *locus* de pesquisa, a partir do seu próprio conhecimento empírico enfatiza geralmente as suas entonações com emoção, possui uma linha isométrica diferenciada é dono de um fiel argumento de quem, ouve, vê e participa dos ambientes interligados ao local de pesquisa. Como esclarecem Moraes e Valente (2008) “o pesquisador está enredado em suas próprias metanarrativas e delas participa com toda a sua inteireza, com sua corporeidade e, portanto, com suas emoções, desejos, afetos e histórias de vida.” (p. 42) Para enfatizar a metanarrativa do pesquisador Bortoni-Ricardo (2006a) diz que a linguagem tem suas marcas que “são relacionadas aos papéis sociais que, [...] são culturalmente condicionados” (p. 47)

O pesquisador não necessita pasteurizar seus sentimentos, o que sente é parte integrante da sua pesquisa. Não se acovarda em situações reais de emoção, de decepção ou de vexame. Freire (2010a) salienta que “É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.” (p. 91)

Moraes e Valente (2008) afirmam que “o pesquisador é parte do todo que ele pretende explicar, pois a complexidade nos diz que não existe dicotomia entre o sujeito e a sua realidade.” (p. 42) Para González Rey (2010) a significação do estudo crítico do pesquisador “está estreitamente relacionada ao valor teórico da subjetividade no estudo do homem, a cultura e a sociedade, dimensões que constituem, de forma permanente entre si” (p. 13)

No sentido subjetivo, especifica-se uma certa autonomia do emocional, que não aparece como resultado da mediação semiótica, senão que a acompanha. É a esta complexa unidade – na qual circulam tipos diferentes de emoções associadas, de múltiplas formas, a diversos processos simbólicos – que atribuímos a denominação sentido subjetivo; este é uma síntese de outra ordem ontológica da multiplicidade de aspectos que caracteriza a vida social e a história de cada sujeito e espaço social concreto. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 21)

Bortoni-Ricardo (2008), ao apontar as características da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, explica que

a pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável explicação, também chamada de variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tão pouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (p. 34)

O interpretativismo surgiu como uma alternativa ao positivismo. Para Bortoni-Ricardo (2008) “as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.” (p. 32) A autora afirma que a partir do interpretativismo encontra-se um grupo de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa tais como:

pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um comprometimento com as interpretações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (p.33-34)

A pesquisa qualitativa para Bortoni-Ricardo (2008), em sala de aula, voltada para “a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem.” (p.35)

O objeto da pesquisa também é focado na aprendizagem e apropriação das ferramentas de leitura e de escrita de alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Quando a aprendizagem apresenta falhas implica na retenção, e os alunos veem-se frustrados na tarefa de aprender a ler e a escrever, e pode gerar a evasão escolar.

O que caracteriza os sujeitos de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos é que, Pereira *et al* (2011) discorre “são adultos trabalhadores, sem qualificação específica no mercado de trabalho, de baixo poder aquisitivo e, na sua maioria, migrantes ou filhos de migrantes de origem rural.” (p. 168)

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA. (ARROYO, 2005, p. 229)

Um dos motivos que impede uma pessoa a frequentar uma escola na idade apropriada, ou impede o acesso a ela é o trabalho no ambiente familiar. Como explica Fonseca (2007) “[...] os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica principalmente, e que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola.” (p. 32)

Dentre tantos motivos que levam um adulto à classe de alfabetização, um deles está ligado ao mercado de trabalho.

Naturalmente, alunos e alunas da EJA percebem-se pressionados pelas demandas do mercado de trabalho e pelos critérios de uma sociedade onde o saber letrado é altamente valorizado. Mas trazem em seu discurso não apenas as referências à necessidade: reafirmar o investimento na realização de um desejo e a consciência (em formação) da conquista de um direito. (FONSECA, 2007, p. 49)

Pereira *et al* (2011) informa que a Educação de Jovens e Adultos precisa deixar de ser ensinada a partir, e somente a partir, do contexto escolar. Essa modalidade de ensino está em “um cenário de desafios que pedem uma concepção de educação que extrapole a escolarização formal e exija novas fronteiras para a construção do conhecimento, através de uma educação permanente e voltada para a vida.” (p. 156)

O Distrito Federal é uma unidade na federação que não é um estado nem possui municípios, é um território autônomo dividido em Regiões Administrativas. Até bem pouco tempo as Regiões Administrativas eram conhecidas como cidades-satélites. Brasília foi construída e moldada para abrigar pessoas de classes sociais de maior prestígio e de grande poder aquisitivo, já nas Regiões Administrativas acontece, geralmente, o inverso.

Brasília, pode se dizer que: é cercada por um “Muro de Berlim” invisível e às avessas. Se comparar Brasília com a antiga Alemanha Ocidental e as suas Regiões Administrativas com extinta Alemanha Oriental e sabendo que historicamente um dos motivos da construção do “Muro de Berlim” foi para conter as migrações de profissionais qualificados do lado Oriental (socialista menos desenvolvido) para o lado Ocidental (capitalista mais desenvolvido). As Regiões Administrativas (áreas de menor prestígio social) permitem que seus moradores, profissionais bem qualificados ou com pouca ou nenhuma qualificação, “pulem”, o “muro invisível” para trabalhar em Brasília (área de maior prestígio social), geralmente, em subempregos.

Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. (ARROYO, 2005, p. 221)

A partir desses exemplos constata-se que o mercado de trabalho, o ambiente social influenciam na alfabetização e na educação institucional de pessoas que buscam a escola fora da faixa etária apropriada, tendo como a única alternativa a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Pereira *et al* (2011) destaca que a escola é um meio para auxiliar a inter-relação escola, mercado de trabalho e ambiente social, **“essa instituição poderá vir a desempenhar papel importante no processo de emancipação social em vez de ratificar a ordem estabelecida pela sociedade.”** (p. 163, grifo meu)

Para um melhor entendimento da base dessa pesquisa serão apresentadas a seguir informações sobre o contexto de pesquisa.

2.2 - Contexto da pesquisa

A instituição de ensino escolhida para realizar a pesquisa foi o Centro de Ensino Fundamental 206 doravante (CEF 206) da Região Administrativa do Distrito Federal, Recanto das Emas, e é bastante conhecido na comunidade. A escola é bem localizada, fica no centro da área comercial da região, próxima a bancos, cartório eleitoral e grandes lojas de conhecimento regional e nacional. A escola foi inaugurada em 1998, e no ano seguinte já ofertava a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

Bortoni-Ricardo (2008) alerta para os princípios éticos que norteiam uma pesquisa e que o pesquisador “obtenha autorização para poder frequentar a escola e entrar nas salas de

aula.” (p. 57) Mais adiante, a mesma autora, informa que os professores “terão de informar se desejam que seus nomes apareçam nos seus relatórios de pesquisa ou se preferem permanecer anônimos. O mesmo se aplica à identificação da escola.” (p. 57) Para esta pesquisa há autorização para mencionar o nome da escola, mas os anonimatos dos alunos e professores, envolvidos na pesquisa, devem ser resguardados. (Cf. Anexo E)

O pesquisador desta pesquisa, por ter amizade com vários professores da escola, por ter alunos vizinhos, ou seja, por estar envolvido com a comunidade em que a pesquisa se desenvolveu, teve bons relacionamentos pessoais no local da pesquisa o que facilitou a coleta de dados, entretanto, tudo está dentro do rigor ético que uma pesquisa exige. Mollica e Leal (2009) afirmam que “o desafio das pesquisas em EJA, entretanto, situa-se na transferência do letramento social para o escolar e vice-versa.” (p. 118)

É importante para a comunidade acadêmica saber que há pesquisadores que pesquisam em seu *locus*, e para a comunidade onde se localiza o CEF 206 do Recanto das Emas é significativo o desenvolvimento de uma pesquisa educacional de uma pessoa da Universidade de Brasília que é da própria comunidade, como esclarece Castoriadis (2010) “É alguém de uma época, de uma sociedade, de uma classe determinada – em, suma é um ser histórico.” (p. 46). O CEF 206, por ser bastante conhecido, atende vários estagiários em conclusão de curso de graduação.

No CEF 206 são ofertadas as modalidades de: Ensino Fundamental de nove anos (do 1º ano ao 9º ano), no período diurno e a Educação de Jovens e Adultos Primeiro Segmento (do 1º semestre ao 4º semestre) e o Segundo Segmento (do 1º semestre ao 4º semestre), no noturno.

A escola é constituída de 18 salas de aula; uma sala de professores; uma cozinha; uma cantina; um depósito de gêneros alimentícios; uma biblioteca; um depósito para material pedagógico; um depósito dos servidores; dois banheiros masculinos; dois banheiros femininos; dois banheiros para professores; um banheiro para servidores; uma sala de recepção; uma sala para direção; uma sala administrativa; uma sala para secretaria; uma quadra de esportes; um estacionamento para professores; um pátio com uma arena para apresentações; um pátio de entrada; uma sala para Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA); uma sala para coordenação da escola integral; uma sala para Ensino Especial e Sala de Recurso (AEE) e Serviço de Orientação Educacional (SOE); uma sala para o dentista na escola e uma para o laboratório de informática.

Dos espaços citados, os alunos usufruem, além da sala de aula, o pátio na hora do jantar, ou nas atividades extra-classe, ou nos eventos culturais organizados pela escola; da sala de vídeo para assistir filmes e palestras. No período da realização da pesquisa, os alunos colaboradores não frequentaram espaços que seriam importantes para a aprendizagem: a biblioteca, a sala para EEAA e a sala de informática.

Os materiais de recurso são quatro televisores, um retroprojetor, uma máquina de Xerox, um duplicador, quatro aparelhos de DVD, três aparelhos de som portáteis, uma caixa de som grande, um fax, dois computadores (na secretaria), duas impressoras (secretaria), dois computadores (administrativo), três computadores (no apoio pedagógico), uma impressora (na administração), trinta e seis computadores para uso dos alunos, um data-show e um *notebook*, um micro-ondas, um fogão de seis bocas, um forno industrial (na cantina). Os equipamentos como DVD, data-show, sons portáteis são utilizados nos eventos escolares. Os outros materiais de recurso auxiliam bem a equipe administrativa escolar.

A escola recebe 1905 alunos nos três períodos de aulas manhã, tarde e noite de uma comunidade de famílias com formação heterogênea e aspectos culturais variados, pois a grande maioria é oriunda de várias regiões do país, assim como de várias localidades do Distrito Federal. A escola desenvolve o seu trabalho respeitando essa diversidade. No período noturno quando ocorrem as aulas da Educação de Jovens e Adultos do Primeiro e do Segundo segmentos há um número de alunos que oscila durante o semestre entre 300 e 350 alunos. No 1º segmento o número oscila entre 80 e 100 alunos.

A equipe pedagógica e administrativa da escola é formada por um diretor, um vice-diretor, 61 professores, quatro coordenadores, dois supervisores pedagógicos, dois supervisores administrativos, dois de apoios de direção, duas orientadoras, dois profissionais responsáveis pela sala de recurso, quatro cantineiras dentre outros funcionários terceirizados, divididos nos três turnos de funcionamento da escola.

No decorrer do trabalho de pesquisa, a presença da diretora ou do vice diretor, de uma coordenadora pedagógica e da supervisora pedagógica eram constantes. Todos foram prestativos e sempre estiveram dispostos a auxiliar esta pesquisa em sala de aula e na pesquisa documental, com a qual coletou-se dados dos alunos e da situação de alunos da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental nos anos de 2008, 2009 e 2010. Os dados coletados revelavam números estatísticos sobre a retenção e promoção escolar desses alunos.

A análise de documentos pode ser a única fonte de dados – o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem mais ser encontradas ou ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com frequência (sic). Nesses casos, ela pode (sic) ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 169)

A pesquisa nessa escola iniciou em abril de 2011 e foi até dezembro do mesmo ano. Nesse período de pesquisa visitei a escola três vezes por semana e acompanhei duas aulas de Língua Portuguesa (alfabetização e letramentos) e uma de Matemática (numeramento). O total de minha participação em sala de aula foi de 66 dias letivos. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o “objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares”. (p. 72) Entretanto esse número poderia ser maior se os dias programados para as minhas visitas não tivessem sido prejudicados por conta de falta de energia na escola, e pelas fortes chuvas que alagavam as salas de aula, além dos dias de paralisação de professores, abono de professores e feriados. Em outras ocasiões, no ano de 2012, o pesquisador visitava o CEF 206.

Alves-Mazzotti (1999) informa que as pesquisas de campo e os estudos do tipo etnográfico “deve ser suficientemente longo para que o pesquisador possa apreender a cultura de uma perspectiva mais ampla, **corrigir interpretações falsas ou enviesadas e identificar distorções nas informações apresentadas pelos sujeitos.**” (p. 172, grifo meu)

No início alguns professores pensavam que o pesquisador iria auxiliar os alunos mais fracos, mas aos poucos mostrava-se que o foco da pesquisa era outro. É importante dizer que as dificuldades dos alunos, eram muitas, como, por exemplo, não saber ler e escrever, manusear o lápis, folhear o livro e a forma correta de utilizar o caderno. Alves-Mazzotti (1999) alerta que “a característica dos estudos qualitativos a crença de que as interpretações feitas são vinculadas a um dado tempo e a um dado contexto e, portanto, não se poderia falar de generalizações nos termos tradicionais.” (p. 174)

A seguir serão apresentadas as ferramentas que auxiliaram esta pesquisa.

2.3 - Instrumentos de coleta de dados

O fato do pesquisador ser também morador da mesma Região Administrativa da escola pesquisada, e a escola ser próxima a sua casa, facilitou o trabalho, não pela questão de

acesso ao local, mas por conhecer melhor os alunos. Conheceu alunos que são seus vizinhos, alunos que encontra na Igreja, no posto de saúde, nos comércios, na casa lotérica, nas agências bancárias, na academia de ginástica, na barbearia, caminhando pelas ruas, ou seja, compartilhamos as mesmas redes de relações sociais. Tudo isso criou um clima favorável de trabalho, em vez do medo ou da rejeição ou das discriminações preconceituosas que as Regiões Administrativas do Distrito Federal de menor prestígio, ou das pessoas que lá vivem, pelos índices de violência urbana. Freire (2010a) afirma que: “Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram.” (p. 47) Bortoni-Ricardo (2008) comenta que

o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. (p. 59)

Os dados das observações foram registrados em um diário de bordo e gravados em áudio em um gravador digital (*Digital Voice Recorder Sony ICP-PX820*), que tem capacidade de gravação de 535 horas, a partir dele entrevistava-se os alunos e os professores a partir de questionários. Para Bortoni-Ricardo (2008), “a gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo.” (p. 62)

Não foram permitidas gravações em vídeo para não expor a imagem dos alunos e dos professores, de acordo com a determinação dos diretores da escola. Entretanto, permitiu-se o acesso aos registros escritos dos alunos, às atividades propostas pelos professores, às provas avaliativas e aos documentos utilizados na seleção de alunos, aos livros didáticos, aos questionários dirigidos para os alunos, para os professores e para os membros da administração escolar.

A escola autorizou analisar documentos do arquivo da secretaria escolar, referentes aos resultados do processo promoção de alunos para o semestre seguintes dos últimos seis semestres letivos, do 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento e dos últimos três anos letivos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As entrevistas com os alunos, professores e membros da direção foram no formato estruturado permitindo respostas livres por parte dos entrevistados.

Em várias entrevistas e conversas com alguns alunos ao longo do meu período de pesquisa, para perguntar: _ “Em que momentos a leitura e a escrita fizeram falta na sua vida?” Não houve resposta de um momento específico, as respostas foram sempre as mesmas: “ _ em tudo” ou “ _ sempre fez falta”. É impossível ouvir essas respostas sem ver lágrimas nos olhos de quem às responderam. Os resultados encontrados do perfil dos alunos estão no capítulo 4.

No próximo capítulo serão apresentados os referenciais que resgatam um pouco do contexto histórico, político e social da Educação de Jovens e Adultos e os documentos que dão base aos preceitos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo estão as bases teóricas que alicerçam o presente trabalho de pesquisa. O início, no subcapítulo (1), há uma análise da história da Educação de Jovens e Adultos, o introito, é a partir de uma época significativa para a modalidade de ensino pesquisada e de um marco global: o fim da II Guerra Mundial, perpassando até os dias mais atuais.

No subcapítulo (2) são apresentados dados do Censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o índice de analfabetismo do Brasil e alguns conceitos sobre níveis de alfabetismo. Em sequência, no subcapítulo (3), é apresentado um panorama atual da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal. No (4) a alfabetização para jovens, adultos e idosos, e as inclusões social. No subcapítulo (5) O aluno jovem, adulto ou idoso no processo de alfabetização e no (6) Paulo Freire, Educação e a Educação de Jovens e Adultos.

3.1 – Um olhar sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Vários são os autores que têm tratado da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Entre os mais importantes, dialogamos com Gadotti (2008), Galvão e Soares (2010), Paiva (2003), Pereira (2007), Sauner (2002), Veiga (2007).

Nas publicações desses autores têm destaque o contexto histórico e a prática do processo de alfabetização de alunos jovens e adultos. Dentre as várias articulações que o tema Educação de Jovens e Adultos apresenta conheceremos um pouco da história de uma modalidade de ensino que ainda é necessária para muitos brasileiros.

De acordo com Veiga (2007), desde 1940 a Educação de Jovens e Adultos vem sendo considerada um problema de políticas públicas do Brasil, e até os nossos dias não temos observado um grande avanço nas providências por parte dos governos para tornar essa modalidade de ensino bem-sucedida.

A atenção à Educação de Jovens e Adultos ganhou notoriedade, do Governo Federal, após o fim da II Guerra Mundial (1939 – 1945). O Brasil vivia ainda o fim da ditadura do Estado Novo (1937 – 1945) do Governo de Getúlio Vargas. A constituição brasileira era outorgada (A polaca) de inspiração fascista. Segundo Paiva (2003), o “final da Guerra influi no sentido de se enfatizar a necessidade da educação das massas. Desde o início dos anos

1940, a discussão do problema da educação dos adultos já começava a se destacar na educação popular em geral.” (p. 203) Essa mesma autora (2003) complementa

Com o final da Guerra e a criação da Unesco, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente, a alfabetização e educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos. (p. 151)

Em 1942 é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e o seu funcionamento foi efetivado em 1946, em um período da história mundial que fortalecia os princípios democráticos. Paiva (2003) esclarece que nesse momento “Lourenço Filho (conservador e criador de reformas para modernização do ensino no Brasil na década de 1920) com ideais educativos encarregou-se de destinar parte dos recursos do FNEP à educação dos adultos.” (p. 59)

O país sofria pressão externa da recém criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que solicitava esforços para a educação de adultos analfabetos. Para Paiva (2003) essa pressão “foi suficiente para criar os mecanismos necessários ao funcionamento de uma campanha ampla de alfabetização e educação de adultos; a pressão externa atuou no sentido de fazê-la funcionar.” (p. 59)

Em 1947 é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) com meta de alfabetizar 500.000 alunos. No seu primeiro ano de existência a campanha matriculou um número bem superior da expectativa. Segundo Paiva (2003) “a campanha entrou em declínio naquilo que ela apresentava como seu maior trunfo: a quantidade de alunos.” (p. 339) Para Galvão e Soares (2010) “a primeira Campanha Nacional de Alfabetização se assentou sobre alicerces de bases fracas para sustentar um projeto nacional que alfabetizasse a população.” (p. 43)

Os programas de alfabetização tardia, em favor da educação das massas, sempre geraram desconfiança pelo seu fracasso em todos os países em que houve estímulo da UNESCO. As campanhas de educação desses cidadãos entraram, em pouco tempo, em decadência. Para Paiva (2003) “Tais campanhas deveriam contribuir para elevar novas parcelas da população à cidadania política (os analfabetos estavam impedidos de votar), ao mesmo tempo que difundiam ideais democráticos.” (p. 338)

O entusiasmo pela CEAA ficou enfraquecido a partir do início da década de 1950 com a grande evasão de alunos das salas de aula de alfabetização, da parca motivação dos alfabetizadores, do material descontextualizado com as diferentes regiões do país, são alguns dos motivos. Paiva (2003) relata que “as informações divulgadas pela CEAA eram pouco confiáveis e em alguns estados a execução dos planos eram fictícias, porque as informações ou não chegavam ou eram incompletas e imprecisas”. (p. 340) A mesma autora (2003) descreve que

Tornou-se consensual a ideia de que a CEAA limitara a sua ação à transmissão da técnica de assinar o nome e de que a falta de oportunidade de utilização das técnicas eventualmente aprendidas rapidamente destruía os efeitos da superficial atuação da campanha, regredindo a população atingida ao analfabetismo. (p. 340)

Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que segundo Paiva (2003) “a crença de que os problemas do meio rural podem ser solucionados através da educação, da difusão da idéia e do valor da auto-ajuda, a ela se associam ainda outras características do – otimismo pedagógico.” (sic) (p. 225)

O trabalho dessa campanha, batizado de Missão, começava com a pesquisa sobre o espaço rural onde a campanha deveria atuar, conhecendo as autoridades locais, os fazendeiros e os membros de Igrejas como meio de apoio ao processo de ensino na zona rural, em seguida eram realizados os treinamentos de lideranças comunitárias para auxiliar no desenvolvimento das atividades. Paiva (2003) analisa que essa campanha visava “a assistência sanitária, a educação moral e cívica, a educação de base, a introdução de melhorias nas técnicas agrícolas.” (p. 342)

As Missões tinham prazos de atuar nas comunidades, ou seja, até quando elas por si próprias assumissem os seus problemas e arcassem com as soluções. As atividades desenvolvidas pelas Missões não foram suficientes para provocar o desenvolvimento das comunidades onde se instalaram. A CNER desenvolveu suas atividades entre 1958 – 1963. Segundo Paiva (2003) “demonstrava-se que a aplicação da metodologia de desenvolvimento e organização social de comunidade não era suficiente para provocar o desenvolvimento, e que este dependia de outros fatores que não o educativo.” (p. 230)

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos (o primeiro foi realizado em 1947 no lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA) promovido

pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1958, tinha como objetivo “o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos visando seu aperfeiçoamento.” (PAIVA, 2003, p. 235)

No capítulo III da Seção I Educação, da atual Constituição Federal da República Federativa do Brasil (2011), traz no Art. 207. A seguinte descrição: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (p. 121)

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília obedece ao “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, mas não apresenta efetivamente essa cláusula pétrea da nossa constituição. Reis (2011) descreve que “na Faculdade de Educação (FE) da UnB, predomina a formação de professores em educação e alfabetização de crianças.” (Rodapé nº 26, p. 45) Nos anos 2013, 2014 e 2015 a FE/UnB terá apenas uma pesquisa de mestrado que mostrará um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, que é esta, e outras três de doutorado. Em 1958 havia a preocupação em realizar novos estudos para a eficiência da alfabetização de jovens e adultos que não tiveram o direito do acesso e da permanência na escola assegurado na idade apropriada. Atualmente, segundo o último Censo 2010 do IBGE, o Brasil tem mais de 14 milhões de pessoas com pouco ou nenhum contato com escolas, a Universidade da capital do país apresenta falta de bom senso quanto à seleção de pesquisas educacionais.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958, ficou caracterizado pela busca de inovações metodológicas e eficientes no ensino da população adulta desescolarizada, pela reflexão social no pensamento pedagógico brasileiro e pelas diligências de grupos em prol da educação, especificamente a dos jovens e adultos e para participação política na nação.

A participação política permeia a política, conceituada por Córdova (2004), estudioso de Cornélio Castoriadis, que descreve o seguinte:

A política é uma das mais puras expressões do agir da sociedade sobre si mesma. Etimologicamente deriva de *pólis*, termo grego que significa cidade e, por extensão de sentido, a própria sociedade, a política emerge como *reflexividade* da *pólis*, isto é, como a capacidade efetiva de a cidade, ou a sociedade, refletir sobre si mesma, sobre as instituições, suas leis (*nomoi*), sobre a justiça, sobre o que é e o que não é, o que vale e o que não vale, o que pode e o que não pode, o que é factível ou não. A questão política tem a

ver; então, com a questão da conservação ou da transformação da pólis e de suas instituições e, no último caso, com o sentido ou a direção dessa transformação. (p. 49)

Em determinadas situações, de convívio social, a culpa pela corrupção política partidária eleitoral é dos analfabetos e pelo seu voto nas eleições. A definição citada nos ajuda a elucidar e diferenciar cidadão político (participante da política) de política partidária. Se as esferas da Justiça não punem, ou são coniventes com a má administração pública dos nossos governantes eleitos pela nossa democracia é leviano culpar aquele grupo de pessoas pelos seus votos.

Para o Estado, naquela época, seria importante que as massas fossem alfabetizadas para aumentar o número de pessoas aptas a ter o direito do voto em eleições, as Leis proibiam o voto dos analfabetos. Em vários períodos do último século as medidas educativas estavam bem ligadas à ampliação das bases eleitorais. Os analfabetos tiveram o direito de votar em eleições após o fim da Ditadura Militar/Burguesa/Civil (1964-1985).

Ainda, em 1958, foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o reconhecimento da ineficiência das campanhas de alfabetização já lançadas. Segundo Paiva (2003) “firmava-se a necessidade de estudos experimentais que oferecessem métodos de atuação pedagógica de rentabilidade assegurada para evitar novos fracassos educativos.” (p. 242) A programação da campanha visava combater o analfabetismo focalizando fenômenos sociais e causas socioeconômicas que precisavam ser conhecidas.

As etapas da Campanha foram: preparar as instalações dos cursos, treinamento para educadores rurais e a conexão com as comunidades. Nessas atividades anunciava uma nova fase na história da educação. Paiva (2003) descreve que alguns aspectos foram marcantes nesse período em que “a educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e planejamento educacional.” (p. 248) As atividades do CNEA deixam de existir em 1963 devido às contenções orçamentárias e os recursos destinados a ela não estavam sendo liberados integralmente.

Veiga (2007) descreve os anos 1960 como um período bastante produtivo no desenvolvimento de políticas públicas a beneficiar a Educação de Jovens e Adultos. Discutia a “educação de adultos que não se baseava no transplante da pedagogia da escola primária,

mas efetivamente dirigida a jovens e adultos, levando-se em consideração sua condição de trabalhadores”. (p. 306)

Naquele período Galvão e Soares (2010) apontam que a “educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política: afinal, mais de 50% da população brasileira era analfabeta”.

Foi a partir da organização popular que os movimentos tiveram a sensibilidade com a causa dos analfabetos. O Brasil, com mais da metade da população sem saber ler e escrever, precisava mudar esse quadro em nome do progresso do país. Galvão e Soares (2010) ressaltam a organização de movimentos da sociedade civil e a tentativa de alterar esse quadro socioeconômico e político do Brasil, demonstrando que “a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social.” (p.44)

No início dos anos de 1960, a Educação de Jovens e Adultos recebe adesões de movimentos de educação populares que iniciaram importantes programas como, por exemplo,

O Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular ligado à prefeitura do Recife, com iniciativa de estudantes, artistas e intelectuais; e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) De Pé no Chão Também se Aprende a Ler da prefeitura de Natal. E iniciativas de alfabetização por parte dos Centros Populares de Cultura, organizado pela União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE).” (GALVÃO e SOARES, 2010, p.44)

Para Veiga (2007), esses centros tiveram importante função de “circular discussões sobre cultura e educação popular mais voltadas para o signo de cultura de protesto, e também investiram em atividades de alfabetização”. (p. 306)

A atuação do Movimento de Cultura Popular (MCP) foi além da alfabetização, incluía formação política cultural, tanto nos programas radiofônicos como nas chamadas “praças de cultura”, em que eram levadas às populações locais atividades de teatro, cinema, música, jogos infantis, educação física, orientação pedagógica e bibliotecas. O MCP instalou também no Recife o Centro de Cultura Dona Olegarina, onde nasceu o método Paulo Freire”. (GALVÃO e SOARES 2006, p. 306)

Paulo Freire foi de fundamental importância no contexto da alfabetização de jovens e adultos sem escolarização. O método Paulo Freire, como informa Veiga (2007), “esteve registrado pela primeira vez no artigo ‘Conscientização e alfabetização’, publicado na *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, em junho de 1963.” (p. 308). Galvão e Soares (2010)

relembra que Paulo Freire propunha que “a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras.” (p.45)

Para Paulo Freire, a participação dos alunos e dos professores em atividades criativas e discussões sobre as vivências das pessoas no processo de interação com palavras geradoras eram elementos fundamentais para o aprimoramento da aprendizagem de leitura e de escrita e para o desenvolvimento dos movimentos populares que abraçaram a causa da alfabetização de pessoas. Para aquele educador era a inserção plena dos alfabetizandos na cultura letrada, já como descrevem Galvão e Soares (2010) “analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social” (p. 44).

Pereira (2007) destaca que o conhecimento da relação entre problemática educacional e problemática social, começava a ganhar força e surge uma nova concepção na qual “o analfabetismo passa a ser entendido como sendo o efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social desigual e não mais causa” (p. 15). Mais adiante, Pereira (2007) discorre “processo educativo deveria sempre partir da realidade dos educandos, identificando sua origem, seus problemas e a possibilidade de superá-los, e interferindo, desse modo, na estrutura social que produzia o analfabetismo.” (p. 15)

Com o Golpe Militar/Burguês/Civil de 1964 muitos dos movimentos culturais e programas de alfabetização foram extintos. Essas atividades eram vistas como ameaças ao novo momento político imposto no Brasil pelos militares.

Nos dois primeiros anos do Regime Militar/Burguês/Civil (1964 - 1966), a alfabetização de jovens e adultos não trouxe preocupação ao Ministério da Educação e a inoperância do novo governo no sentido de diminuir os percentuais de analfabetismo repercutia mal no cenário internacional. De acordo com Paiva (2003)

a UNESCO voltava a reiterar aos países membros seus apelos no sentido de que desenvolvessem tais programas; os compromissos internacionais do Brasil na área educativa incluíam o combate ao analfabetismo. Em 1966, o governo da União retoma o problema através do Ministério da Educação e apoio à Cruzada ABC (p. 288).

Com a ideia difundida de tratar a Educação como investimento e de que ela precisava ser rentável, surgiu a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), que foi um movimento

de bastante entusiasmo pela Educação. Isso foi feito em nome do princípio cristão, sem, entretanto, pregar a distinção religiosa. Paiva (2003) descreve assim as características da Cruzada ABC

um programa comprometido com a sedimentação do poder político e das estruturas sócio econômicas e um esforço no sentido de anular os efeitos ideológicos dos movimentos anteriores e de reorientar, através da educação, as massas populares do Nordeste. (p. 298)

Em 1967, o Ministério da Educação (MEC) assina um convênio com a Cruzada ABC e as doações para a manutenção do programa passaram a ser feitas pelo MEC. Paiva (2003) descreve, da seguinte maneira, a situação financeira e administrativa que o programa enfrentou:

falhas na comprovação dos gastos serviram para desprestigiar o programa em muitos setores da administração federal brasileira e para dificultar o recebimento das verbas. Os atrasos no recebimento, por outro lado, provocavam o desperdício do programa nos Estados, pela impossibilidade da Cruzada de cumprir os compromissos assumidos. Quando o problema se tornou mais agudo a Cruzada foi obrigada a fechar muitas classes além de atrasar o pagamento dos professores. (PAIVA, 2003, p. 306)

A partir de 1968, a Cruzada ABC passa a ter dificuldades financeiras o que implicou a manutenção do programa. E o programa foi duramente criticado. Confirma o que Paiva (2003) disse a respeito:

seu material didático, sua atuação comunitária, sua escassa rentabilidade, seu alto custo-aluno, sua concepção do analfabeto como incapaz, sua orientação estrangeira; e tais críticas, associadas às acusações de falta de probidade no emprego dos recursos, refletiram-se nas suas possibilidades de conseguir novos empréstimos e novas doações. (p. 304)

Uma situação de 45 anos atrás ainda está no cenário da Educação de Jovens e Adultos. Na capital do Brasil o material didático, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, não é bem utilizado nas escolas. A oferta da alfabetização garante o acesso do aluno, mas não garante a permanência desses na escola. A formação de alfabetizadores, as teorias, as didáticas são obsoletas, o Currículo para a Educação de Jovens e Adultos prejudica a qualidade dessa modalidade de ensino.

Com a extinção da Cruzada do ABC iniciaram-se, em 1969, as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Soares e Galvão (2004) afirmam que o

movimento começou com uma “estrutura paralela e autônoma em relação ao MEC”. Reeditou-se, então, uma campanha em âmbito nacional conclamando a população a fazer a sua parte: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber.” (SOARES e GALVÃO, 2010, p. 45)

A poesia do MEC foi bem elaborada, mas ter uma “mão domável” e “a sede do saber” não são suficientes para uma alfabetização de qualidade. A vontade dos cidadãos, analfabetos ou com curtos momentos em classes de alfabetização, de aprender a ler e a escrever é enorme. Mas como transformar essa vontade em realidade? Até o MOBREAL, o poder público brasileiro não desenvolveu um programa educacional competente que pudesse mudar o quadro social de analfabetismo das camadas menos favorecidas. A história mostra que essa problemática transferiu-se para as novas gerações.

Pereira (2007) aponta que um dos objetivos centrais do Mobral

era formar mão de obra para empresas, estabelecendo relações entre a alfabetização e as necessidades econômicas do país. Os projetos de alfabetização, nessa concepção, deveriam ter um caráter assistencialista e conservador. (p. 15-16)

O Mobral foi um movimento marcante no cenário educacional brasileiro. Dotado de boa quantidade de recursos, mas sem demonstrar preocupação com a qualidade do ensino da leitura e da escrita aos alfabetizandos, como descrevem Galvão e Soares (2010) ao afirmarem que “o Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar.” (p. 46)

A ideia de ‘quem sabe ler ensina a ler’ refletiu, em parte, no fracasso do Mobral. Sauner (2002) afirma que os alfabetizadores eram “pessoas que não eram capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um ‘cursinho’ de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo Mobral.” (p. 59) Segundo essa autora (2002),

o Mobral ensinava apenas a mecânica da leitura e da escrita, portanto, não alfabetizavam. O resultado foram alunos mal preparados. Dos egressos do Mobral, quando iniciavam a primeira série do ensino supletivo, alguns não estavam alfabetizados, outros apenas semialfabetizados, sabendo escrever o próprio nome e conhecendo as vogais e algumas letras. (p. 59)

Paiva (2003) reflete de outra maneira sobre a utilização de professores com pouca capacitação: “considerando que esses professores são por vezes tão eficientes quanto seus colegas diplomados, dependendo do seu empenho, motivação e treinamento recebido.”(p. 367)

A pouca aprendizagem e a falta de qualidade no ensino da leitura e da escrita a jovens e a adultos continuam presentes nos dias atuais. Em uma pesquisa realizada em classes de Educação de Jovens e Adultos por um grupo de pesquisa, de 2008 a 2011, mostrou um número elevado de alunos retidos no processo de alfabetização e um grande número de evasão escolar. Tanto a retenção quanto a evasão são elementos que justificam a falta de ação do Governo Federal com a alfabetização de jovens e adultos. Segundo especialistas da área da economia e da filosofia como Theodore Schultz, John Sheeham, Martin Carnoy, Demerval Saviani, não faz sentido investir em situações onde não haverá avanços.

O grau de instrução dos alfabetizadores do Mobral, dentro do contexto da época, não sofreu críticas. Paiva (2003) descreve, de uma pesquisa realizada, o pouco grau de instrução desses alfabetizadores com os seguintes dados: “42,3% haviam terminado a 4ª série e 21,9% chegaram a iniciar outras séries do primeiro grau.” (p. 367) Outro dado dessa uma pesquisa é sobre os alfabetizadores da região Nordeste que apresentou uma percentagem de “23,4% dos alfabetizadores tinham terminado a 1ª, 2ª ou a 3ª série.” (p. 367)

Os dados dessa pesquisa, marcante da formação dos professores do Mobral, pode ser refletido juntamente com os versículos de 41 a 44, do capítulo 12, do livro de Marcos, da Bíblia sagrada sob o título de Oferta da viúva:

“Jesus sentou defronte do cofre de esmola e observava como o povo deitava dinheiro nele; muitos ricos depositavam grandes quantias. Chegando uma pobre viúva lançou duas pequenas moedas de pouco valor. E Ele chamou os seus discípulos e disse-lhes: ‘Em verdade vos digo: esta pobre viúva deitou mais do que todos os que lançaram no cofre, porque todos deitaram do que tinham em abundância; esta, porém, pôs, da sua indigência, tudo o que tinha para o seu sustento.’” (p. 1339)

A história da Educação de Jovens e Adultos mostra que ao longo dos seus programas, vários alfabetizadores só haviam cursado até uma das quatro primeiras séries da educação básica. O valorizado na época foi a boa vontade das pessoas que colocaram à disposição o pouco, mas todo o seu nível de conhecimento em nome da alfabetização de pessoas que

tiveram o seu direito de acesso e permanência em escolas negado. Será que os graduados e pós-graduados, do contexto atual, têm aquela mesma atitude?

Um agravante no Mobral foi a suposição de que nem todos os alunos alfabetizados pelo movimento, poderiam considerar-se como tal. Parte desses frequentavam o Mobral pela segunda, terceira, ou até quarta vez. A causa desses constantes retornos eram justificados por “não saber ler nem escrever”. Paiva (2003) descreve que “muitos dos que terminaram os cursos do Mobral a eles retornaram, mesmo tendo sido considerados alfabetizados.” (p. 366)

As atividades do Mobral se encerraram no mesmo ano do fim da Ditadura Militar, 1985. Anos antes foram intensas as denúncias que implicaram na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI para apurar os destinos e a aplicação dos recursos, e a divulgação de resultados maquiados referentes aos índices de analfabetismo. Galvão e Soares (2010) informam que “pedagogicamente, o Mobral também passa a ser criticado. Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos alunos que se alfabetizaram através dele ‘desaprenderam’ a ler e escrever.” (p. 46)

O Mobral esteve presente no sistema educacional de 1969 a 1985, ou seja, dentro do período do Regime Militar. Após 1985, o Brasil promulgou uma Constituição (em 1988) que rege o país até os dias atuais e possui uma das economias mais importantes do cenário internacional, mas ainda não foi capaz de reduzir e parar de produzir os elevados números de analfabetos. Há quase 25 anos o poder público civil não consegue manter jovens, adultos ou idosos em um processo permanente e contínuo de educação.

O direito a Educação para Jovens e Adultos, aos que não tiveram acesso a escolas, está presente, na recente, Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, em que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (p. 246)

A Constituição Federal de 1988 (2011), em seu capítulo III, na seção I da Educação, traz o art. 205 que descreve a Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (p.120)

Percebe-se, na vida cotidiana, que falta a “colaboração da sociedade” com a Educação e com quem não teve acesso a ela, e o “pleno desenvolvimento da pessoa” em todas as modalidades de ensino no que tange vida social e cidadania. Gadotti (2008) descreve o que deveria ser um cidadão alfabetizado:

Ser alfabetizado é integrar-se à vida social exercendo a cidadania, na condição de leitor, escritor e comunicador, como agente ativo e transformador de uma sociedade. O processo de alfabetização deve garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliam a inserção crítica do alfabetizando na sociedade. (p. 51-52)

O mesmo autor (2008) afirma que não há condições do Brasil “enfrentar o desafio de se tornar livre do analfabetismo sem o envolvimento da sociedade.” (p.10) Ainda, em 1985, o MEC criou a Fundação Educar que exercia a função de “supervisionar os recursos transferidos às instituições e secretarias que recebiam os recursos para suprir as necessidades do programa.” (GALVÃO E SOARES, 2010, p. 47)

Uma vitória, dependendo dos olhos de quem vê, veio em 1988, com a Promulgação da Constituição e, com ela, o direito ao voto de pessoas analfabetas, como também a ampliação, por parte dos estados e municípios, da oferta da Educação de Jovens e Adultos. Galvão e Soares, (2010) afirmam que o direito à educação foi ampliado com a Constituição de 1988 e que “muitas experiências passaram a ser desenvolvidas em outros espaços, como universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais.” (p. 47)

A Fundação Educar teve um período de cinco anos de duração encerrando suas atividades em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização. Galvão e Soares (2010) descrevem que, “a partir de então, o governo federal ausenta-se como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.” (p. 47)

Se o Governo Federal se omite com a questão do analfabetismo, o que a esfera estadual ou municipal farão em prol dos analfabetos? Como exercer uma educação contínua e progressiva se qualquer atitude em prol da alfabetização tem caráter provisório? Qual a motivação dos alfabetizadores diante do resultado escolar de seus alfabetizados? Como se sentir acolhido em uma escola que historicamente nega a oportunidade de fazer parte dela?

No fim dos anos 1980, a alfabetização de jovens e adultos esteve presente com o Movimento de Alfabetização (MOVA) que foi lançado em 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, onde teve grande repercussão, como em outros estados, pela proposta de

fortalecimento dos movimentos populares, que envolvia o poder público e as iniciativas da sociedade civil. Segundo Galvão e Soares (2010), “as propostas de ensino eram elaboradas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos.” (p. 48) “Conforme o estado e o município em que o MOVA foi sendo implementado, ao nome MOVA foi sendo acrescido o nome do lugar, como por exemplo, MOVA-Bélem, MOVA-RS” (MOACIR GADOTTI , 2008, p. 105)

Gadotti (2008) expõe uma preocupação de Paulo Freire (Patrono da Educação Brasileira e Doutor *Honoris Causas* da UnB desde 2011) sobre a certificação de alfabetizadores “leigos” ou sem ensino superior para o MOVA ao mencionar que “não significa que eles sejam menos ‘profissionais’ do que outros. Muitas vezes, o seu ‘saber de experiência feito’ lhes permite serem melhores alfabetizadores do que muitos diplomados” (p. 14) E mais adiante “Quando existe vontade política as barreiras legais são superadas.” (p. 14)

Em 1996, o Governo Federal lança o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que foi voltado para alfabetizar jovens e adultos. Mas os resultados do novo movimento demonstraram pouca diferença dos programas em prol da alfabetização, criados anteriormente, e as suas ações dificultavam a permanência do alfabetizando na pós-alfabetização. Galvão e Soares (2010) mostram que

além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semi-preparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘adote um analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. (p. 46)

O PAS foi outro provisório programa de alfabetização. A crença em considerar o sujeito analfabeto como “dependente” ou “necessitado” expôs o total amadorismo do gestor do programa. Nem todos os analfabetos ou sujeitos com o processo de escolarização rudimentar têm o perfil citado.

Em 1996, também, foi lançada a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ainda em vigor). A Educação de Jovens e Adultos está contemplada na Seção V no Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” E a gratuidade do ensino é assegurada, na mesma Seção V, no

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.)

O PAS exerceu atividades de alfabetização até 2002. No ano seguinte, o Ministério da Educação lança o programa “Brasil Alfabetizado”, que ofertava o ensino da leitura e da escrita para os que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever na idade apropriada. O programa tinha o viés do sistema assistencialista e estava interligado a outras políticas de assistência social, de formação para o trabalho e geração de renda. Segundo a UNESCO (2008) o “Brasil Alfabetizado” foi pensado e financiado pelo governo federal e

executado de modo descentralizado por estados, municípios instituições de ensino superior e organizações sócias, que têm autonomia didática-pedagógica e são responsáveis pelas instalações físicas, mobilização dos alfabetizandos e recrutamento e capacitação dos alfabetizadores voluntários. Esse desenho não é original, assemelha-se a outros programas e campanhas similares que o Brasil conheceu na segunda metade do século XX. (p.74-75)

Em 2003, o Ministério da Educação lança o programa Brasil Alfabetizado e desde então o Governo Federal é o articulador nacional da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Gadotti (2008) “mesmo com todo o trabalho desenvolvido, e a generosidade de seus promotores, ainda está aquém do esperado. Milhões de pessoas foram alfabetizadas através do programa, mas não conseguiram dar continuidade a seus estudos.” (p. 14) O mesmo autor (2008) alerta que “se o alfabetizando não usa o que conhece acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado.” (p. 14)

Ao longo dos anos de sua existência, o Brasil Alfabetizado se reformulou e se aperfeiçoou, mas pesquisas não evidenciaram impacto na queda da taxa percentual de analfabetos. Fatores que podem exemplificar esse contexto: alunos com pouca frequência que se interliga à dificuldade de mobilidade, à condição de vida precária e outros problemas associados à pobreza.

Gadotti (2008) afirma que o “analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego.” (p. 11) Os programas de alfabetização precisam vir agregados a outras políticas sociais.

Observe-se ainda que a qualidade na Educação de Jovens e Adultos não resolverá os problemas sociais do país. É preciso criar meios que possam garantir uma alfabetização de qualidade aos cidadãos na idade apropriada, que é na infância. Assim sendo esses não farão parte de estatísticas desanimadoras no futuro.

As lições proporcionadas por essa experiência são fáceis de extrair e difíceis de realizar, pois indicam a necessidade de atuar simultaneamente em quatro direções: (1) articular a alfabetização de jovens e adultos a outras políticas sociais (de saúde, assistência, trabalho e renda) que favoreçam a mobilização e permanência dos educandos no processo; (2) aperfeiçoar a gestão, agilizando processos e controles; (3) criar condições de ensino e aprendizagem apropriadas, incluindo assistência aos estudantes (merenda, óculos, transporte) e desenvolvimento profissional dos educadores; (4) continuar o processo de alfabetização, assegurando oportunidades para as habilidades de leitura escrita e cálculo. (UNESCO, 2008, p.77)

A Educação é um direito que está assegurado na nossa Constituição, mas esse direito deveria ser respeitado não apenas abrindo as escolas no período da noite, mas envolvendo o meio social e a comunidade no sentido de facilitar o acesso e garantir a educação permanente. Os recursos financeiros para essa modalidade devem ser bem empregados. Os materiais e as didáticas dos alfabetizadores precisam ter bases concretas e que estimulem o aluno a frequentar as aulas e ter a noção de ser um eterno aprendiz.

A seguir apresenta-se uma tabela com dados a partir da década de 1940, época de início das análises deste capítulo, com os números da população brasileira, dos analfabetos e das suas percentagens.

Tabela nº 1 O número da população brasileira, e de analfabetos brasileiros e a sua percentagem ao longo dos anos de 1940 a 2010

Ano	População brasileira, números absolutos	Número de analfabetos acima de 15 anos de vida	Percentual de analfabetos acima de 15 anos de vida
1940	41.200.000	13.269.000	56,10%
1950	51.900.000	15.272.000	50,58%
1960	70.900.000	15.964.000	39,68%
1970	94.500.000	18.146.000	33,77%
1980	121.100.000	18.717.000	25,46%
1990	146.800.000	19.233.000	20,06%
2000	169.400.000	14.380.000	13,06%
2010	190.733.000	14.612.000*	9,02%*

* Acima de 10 anos de vida

Fonte: IBGE – Censo 2010 e Paiva (2003) (p. 408)

Ressalta-se que das décadas de 1940 a 2000 as taxas de analfabetismo informadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são de pessoas com 15 anos de idade ou mais. E para a década de 2010 os dados são de pessoas com 10 anos de idade ou mais.

Apresenta-se a seguir outra tabela do panorama brasileiro da Educação de Jovens e Adultos, com percentual de analfabetos de 1940 até 2010, e os programas e o movimento Federais para essa modalidade de ensino, correspondente a cada década abordada no presente subcapítulo.

Tabela nº 2 - Percentual de analfabetos da população do Brasil e os Programas e Movimento para a Educação de Jovens e Adultos do Governo Federal de 1940 até 2010

Ano	Número de analfabetos acima de 15 anos de vida	Programas e o Movimento Federais do contexto da década
1940	13.269.000	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos: 1947 –1952
1950	15.272.000	Campanha Nacional de Educação Rural: 1958 -1963
1960	15.964.000	Cruzada da Ação Básica Cristã: 1967 – 1969
1970	18.146.000	Movimento Brasileiro de Alfabetização: 1969 – 1985
1980	18.717.000	Movimento Brasileiro de Alfabetização: 1969 – 1985
1990	19.233.000	Programa Alfabetização Solidária:1996 – 2002
2000	14.380.000	Programa Brasil Alfabetizado: 2003 -
2010	14.612.000*	Programa Brasil Alfabetizado: 2003 -

* Acima de 10 anos de vida

Fonte: IBGE – Censo 2010 e Paiva (2003) (p. 408)

Ressalta-se que das décadas de 1940 a 2000 as taxas de analfabetismo informadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são de pessoas com 15 anos de idade ou mais. E para a década de 2010 os dados são de pessoas com 10 anos de idade ou mais.

A seguir, no próximo subcapítulo, apresentam-se dados e conceitos sobre o analfabetismo, dados sobre os cidadãos analfabetos do Brasil, mais especificados os do Distrito Federal.

3.2 - Analfabetismo: um problema social do Brasil

Para o dialética sobre o analfabetismo no Brasil, abordam-se os seguintes autores: Bortoni-Ricardo *et al* (2010), Gadotti (2008), Galvão e Pierro (2007); e os dados do IBGE e do Almanaque Abril 2012.

O Brasil, ainda, apresenta altas taxas de analfabetismo. Segundo o último levantamento, o país, tem 161.990.265 de habitantes com mais de 10 anos de vida. Desse total

14.612.083 não foram alfabetizadas, ou seja, 9,02% desse levantamento. (IBGE - Censo 2010)

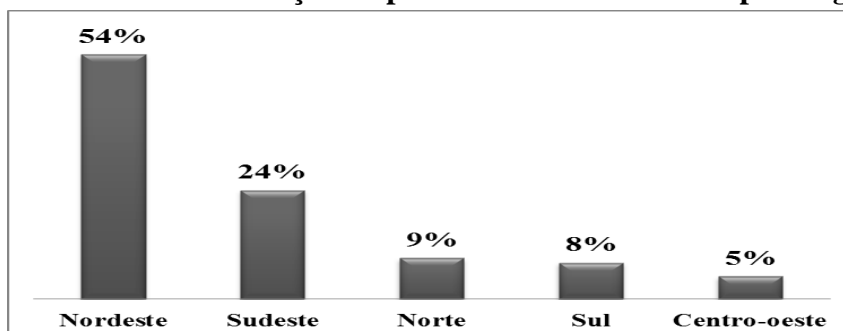
Nenhuma sociedade resolveu seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação. Não há países que tenham encontrado soluções para os problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização. (GADOTTI, 2008, P. 10)

A língua oficial do Brasil é a portuguesa devido ao passado de exploração das riquezas naturais do país na época da colonização portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII, e na do Império português no século XIX. Dito isto, o Almanaque Abril (2012) informa que a população de Portugal é de aproximadamente 10.700.000 (p. 564), ou seja, no mundo há mais analfabetos brasileiros (14.612.083 de pessoas) que portugueses. Quando o Brasil assumir verdadeiramente a Educação de Jovens e Adultos terá a dura missão de alfabetizar uma população de Portugal somada a uma população de um vizinho país como o Uruguai, aproximadamente 3.400.000 de habitantes. (ALMANAQUE ABRIL, p. 618) É um dado preocupante para o futuro do Brasil.

Segundo o Censo Demográfico 2010, o Distrito Federal que tem 2.570.160 de habitantes, e dentre esses 71.053 pessoas analfabetas, que correspondem a 3%, da população, acima dos 10 anos de idade.

Para fins didáticos segue abaixo um gráfico percentual do número de analfabetos brasileiros por região do Brasil, pelo critério do IBGE.

Gráfico 1 – Distribuição de pessoas não alfabetizadas por Regiões do Brasil



Fonte: IBGE - Censo demográfico 2010.

A região Nordeste apresenta 54% de analfabetos, ou seja, 7.805.225 de pessoas não alfabetizadas, a partir de 10 anos de vida; a ela seguem-se a região Sudeste com 24% que corresponde a um total de 3.553.024 pessoas; a Norte com 9 % tem 1.343.549 de pessoas acima dos 10 anos sem ser alfabetizada; a região Sul que apresenta 8% ou 1.122.570 de não

alfabetizados e o Centro-Oeste, com o menor índice 5%, que corresponde a 787.715 de pessoas sem escolarização.

Através do gráfico percebe-se que a região Nordeste, historicamente menos favorecida, continua com um grave problema educacional. Vários brasileiros, sem habilidades de leitura e/ou escrita, dessa região migram para os grandes centros urbanos do Brasil, como a capital do país, Brasília, elevando a taxa de pessoas sem escolarização das localidades onde se fixam. E a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal atende um número muito alto de alunos de origem nordestina.

Embora os dados do IBGE apontem uma realidade é importante ressaltar que a coleta e a análise baseiam-se em um conceito estrito de analfabetos. Os recenseadores visitam as residências brasileiras, solicitam uma entrevista com o responsável da casa e realizam uma série de perguntas, dentre elas, uma sobre o número de analfabetos que residem naquela casa.

Para se ter bases para entender o analfabetismo é preciso conhecer os analfabetos e entender como eles se relacionam com as suas redes de relações sociais, com o trabalho, com repartições públicas, com instituições de cunho religioso, comércios, dentre outros. Verificar como se relacionam com a cultura letrada do meio urbano, e como fazem valer os seus direitos.

Conforme esclarece Bortoni-Ricardo *et al* (2010) a organização, Instituto Paulo Montenegro (IPM), utiliza diferentes níveis de alfabetismo para classificar o grau de apropriação da leitura e da escrita pelo indivíduo.

Os Analfabetos Funcionais colocados em três categorias1 - analfabetismo, 2 - alfabetismo rudimentar e 3 - alfabetismo básico.

1 - Analfabetismo corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (número de telefone, preços etc.).

2 - Alfabetismo rudimentar corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como anúncio e pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples como manusear dinheiro para pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando fita métrica.

3 - Alfabetismo básico, as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário

realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e tem noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. (p. 13)

Pelos níveis apresentados percebe-se que nem todos os cidadãos que não frequentaram uma instituição escolar, ou permaneceram por curtos momentos podem ser identificados como analfabetos. Há diferença no nível de apropriação ou não-apropriação das ferramentas de leitura e de escrita.

O IPM também descreveu um nível Os alfabetizados funcionalmente, apenas em uma categoria: alfabetismo pleno.

1 - Alfabetismo pleno, classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (BORTONI-RICARDO *et al*, 2010, p. 13)

O nível alfabetismo pleno é apropriado aos estudantes de graduação (Educação Superior) em geral. Uma questão preocupante no cenário educacional são os índices de retenção e evasão escolar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, que diretamente afeta a questão da aprendizagem, podendo criar no futuro novos alunos para a Educação de Jovens e Adultos.

O conceito que pode definir um analfabeto, um semianalfabeto, um analfabeto rudimentar, analfabeto básico, um sem instrução, um ignorante, dentre outras denominações do senso comum ou do meio acadêmico ou científico, é: A pessoa que não teve resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola. Galvão e Pierro (2007) afirmam que

Os sucessivos constrangimentos e experiência de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social (p. 24)

O substantivo “analfabeto” utilizado pelo IBGE não contempla a fiel situação do cidadão que não teve resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola. Mas os dados desse instituto serão contemplados ao longo do presente trabalho. Freire (2010b)

afirma que “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições em que se encontra [...] somente na medida em que aos alfabetizandos se problematiza o próprio analfabetismo é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda.” (sic) (p. 22-23)

Para os cidadãos que necessitam ser alfabetizados pela Educação de Jovens e Adultos em Brasília esses cidadãos podem ser matriculados no “DF Alfabetizado”, ou na Educação de Jovens e Adulto que está incluída na Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que abrange também a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, e a Educação Especial. Geralmente esses cursos de alfabetização tardia são ministrados no período noturno. Tanto o programa “DF Alfabetizado” e a Educação de Jovens e Adultos da SEDF, citados anteriormente, serão melhor abordados no próximo subcapítulo.

3.3 - A Educação de Jovens e Adultos em Brasília uma abordagem do contexto atual

Neste subcapítulo dialoga-se com a Constituição Federal de 1988, com a Lei Orgânica do Distrito Federal, com a Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos da SEDF, com a LDB 9394/1996 e com os autores Charlot (2000), Gadotti (2008) e Schwartz (2010).

A Educação de Jovens e Adultos está amparada na Lei Orgânica do Distrito Federal, no Capítulo IV, Seção I da Educação, o artigo 225 afirma que “O poder público proverá atendimento a jovens e adultos, principalmente trabalhadores, em ensino noturno de nível fundamental e médio, mediante oferta de cursos regulares e supletivos, de modo a compatibilizar educação e trabalho” o Parágrafo único, desse artigo, descreve que:

Cabe ao Poder Público implantar programa permanente de alfabetização de adultos articulando com os demais programas dirigidos a este segmento, observada a obrigatoriedade de ação das unidades escolares em sua área de influência, em cooperação com os movimentos sociais organizados. (Lei Orgânica do Distrito Federal, Cap. IV, Seção I, Art. 225)

Em conformidade com o art. 214 da Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica do Distrito Federal no Capítulo IV, Seção I da Educação, no artigo 245 garante que “O Poder Público elaborará plano de educação, de duração plurianual”. No parágrafo único desse artigo “O plano de educação do Distrito Federal determinará as ações governamentais para o período de quatro anos” Cabe a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) a elaboração desse plano.

No ano de 2008, a SEDF, por meio da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), construiu as Diretrizes Pedagógicas para o período, de quatro anos, que está em vigor desde 2009 e vigorará até 2013. A Lei responsabiliza o Estado pela oferta do ensino para os que não foram escolarizados na idade apropriada, ou seja, os jovens, adultos ou idosos. A SEDF oferta cursos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, em várias escolas das regiões administrativas do Distrito Federal.

A Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos da SEDF, como meio de agilizar o processo de avanço aluno em sua vida escolar adota o regime semestral no período noturno. “E as atividades devem ser ministradas com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades de Leitura e Escrita e de Matemática.” (p. 61)

Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2008) para a Educação de Jovens e Adultos indica que “os diferentes saberes dos alunos, adquiridos ao longo de suas práticas sociais de vida e de trabalho, deverão ser, nesse sentido, o ponto de partida do processo de aprendizagem sistematizada.” (p.59) O mesmo documento explica que:

A Educação de Jovens e Adultos, voltada para os que não tiveram oportunidade de cumprir sua escolaridade na idade própria, está assegurada na Lei nº 9.394/1996 – em seu Art. 4º, que ressalta o dever do Estado com a educação pública que é efetivada “mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (p. 59)

O presente trabalho de pesquisa está focado no 1º e no 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos. A seguir apresentam-se dois quadros que orientam o foco da pesquisa dentro da estrutura em níveis e modalidades da Educação brasileira a partir da Lei 9.394/1996 e dos documentos da SEDF.

Quadro 1 – A Educação Brasileira segundo a Lei 9.394/1996

	Modalidades	Níveis
Educação Brasileira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB)	Educação Básica	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Educação Especial Educação Profissional Educação de Jovens e Adultos¹
	Educação Superior	Graduação Pós-Graduação

Fonte: LDB 9.394/1996.

¹ Modalidade da Educação Básica de estudo desta pesquisa

O artigo que introduz a LDB ou Lei Darcy Ribeiro segue:

Art. 1º A **Educação** abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (grifos meus)

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve **predominantemente**, por meio do ensino em instituições próprias. (grifo meu)

§ 2º A **educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social**. (grifo meu)

Para a SEDF a Educação de Jovens e Adultos é organizada da seguinte maneira:

Quadro 2 – Educação de Jovens e Adultos de acordo com a SEDF

	Segmentos	Semestres/Supletivos
Educação de Jovens e Adultos (Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)	Primeiro Segmento ² (Ensino Fundamental Anos iniciais)	1º Semestre ² 2º Semestre ² 3º Semestre 4º Semestre
	Segundo Segmento (Ensino Fundamental Anos finais)	1º Semestre 2º Semestre 3º Semestre 4º Semestre
	Terceiro Segmento (Ensino Médio)	1º Semestre 2º Semestre 3º Semestre

Fonte: Diretrizes Pedagógicas – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

² Segmento e Semestres de estudo desta pesquisa

O Primeiro Segmento é dividido em quatro semestres. Observe a estrutura do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal na tabela que segue:

Tabela 3 – Matriz Curricular de Ensino na Educação de Jovens e Adultos

Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal				
Primeiro Segmento	Dias Letivos	Equivalência	Carga Horária	Estratégia de Ensino
1º Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 2º ano	400 horas	Presencial
2º Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 3º ano	400 horas	Presencial
3º Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 4º ano	400 horas	Presencial
4º Semestre	100 dias	Ensino Fundamental de nove anos - 5º ano	400 horas	Presencial

Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (p. 61)

Se o aluno desenvolver sua aprendizagem com sucesso em dois anos, ou seja, em quatro semestres, terá cumprido o 1º Segmento da EJA, estando apto a cursar o 2º Segmento da EJA, que são outros quatro semestres, que correspondem às quatro séries finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental de nove anos.

A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal está presente em 110 escolas de diversas Regiões Administrativas, segundo a Diretoria do Censo Escolar da SEDF referente aos dados do 1º semestre de 2011, e geralmente a oferta dessa modalidade de ensino não abarca todos os que necessitam da aprendizagem de leitura e escrita. Os que se matriculam em classes da Educação de Jovens e Adultos possuem diversas responsabilidades e particularidades que indiretamente prejudicam as suas aprendizagens e a sua permanência na escola.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal também é responsável pelo programa “DF Alfabetizado” que entrou em vigor em 2012. Esse programa segue os preceitos do Programa Federal “Brasil Alfabetizado”.

O “DF Alfabetizado” é voltado apenas às pessoas, acima dos 15 anos, que não tiveram acesso a escolas ou que não sabem ler ou escrever. E as Regiões Administrativas de atuação são: Ceilândia, Paranoá, Itapoã, Sobradinho e Cidade Estrutural. Há uma tendência de abranger para outras Regiões Administrativas do Distrito Federal

A SEDF publicou o edital de chamada pública nº 5/2011 a fim de recrutar alfabetizadores voluntários e coordenadores de turmas. Conforme consta no edital as “atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores e coordenadores são de natureza voluntária, não gerando vínculo empregatício ou qualquer obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim” (p. 9) Gadotti (2008) discorre sobre essa questão da seguinte forma:

Entender a educação de adultos como um ato de “solidariedade” é concebê-la como um ato humanitário, generoso, voluntário, muito desejável, mas não como uma modalidade de educação básica. A alfabetização de adultos não pode ser concebida como uma questão de solidariedade. É uma questão de direito social. É um direito que foi negado ao analfabeto na infância e na adolescência. O estado deve garantir esse direito. O Brasil tem uma dívida social em relação aos adultos brasileiros analfabetos. (p. 43)

A remuneração, dos “voluntários” selecionados para exercer a atividade de alfabetizador, é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC). Os alfabetizadores e coordenadores recebem

bolsa em que os valores variam de R\$ 250,00 a R\$ 500,00. Gadotti (2008) critica essa forma de pagamento ao afirmar que “a bolsa é uma forma de precarizar ainda mais a área, colocando a EJA no campo da atividade voluntária e não profissional.” (p.19)

A SEDF com o programa “DF Alfabetizado” faz o que especialista, Moacir Gadotti, companheiro por mais de 23 anos de Paulo Freire em prol da alfabetização de jovens e adultos, reprova, ou seja, bolsas no lugar de bons salários e voluntários no lugar de professores.

Os alunos alfabetizados pelo programa “DF Alfabetizado” estarão aptos a se matricular na rede de ensino da SEDF, no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

No dia 20 de julho de 2012, a SEDF lançou o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota – “A revolução social deve buscar sua poesia no futuro”. O item 8.6 Educação de Jovens e Adultos: fortalecendo o Direito à Educação, traz a seguinte introdução:

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, com empregabilidade ou não, que buscam iniciar ou continuar seu percurso escolar. Os casos de interrupção no processo de escolarização são motivados por fatores sociais, econômicos, gerados pela precariedade do contexto social, familiar, pelo fracasso escolar e pelo desrespeito à diversidade presente no contingente étnico, sexual, de gênero e de pessoas com deficiência e Altas Habilidades. (p. 83)

Nessa introdução fica subtendido, pela enumeração dos problemas da continuidade do percurso escolar, que o “fracasso escolar” na Educação de Jovens e Adultos é causado pelos alunos. Para Charlot (2000) “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias devem ser analisados.” (p. 16) Mais adiante explica que o fracasso escolar “é uma diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos.” (p. 17)

Para Paulo Freire, como esclarece Gadotti (2008), “o alfabetizando precisa, antes de mais nada, entender que ele é analfabeto não por sua ‘culpa’, mas que isso é fruto de uma sociedade injusta.” (p.39)

A SEDF oferta a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal conforme a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica do Distrito Federal. Mas há a necessidade de melhoria na qualidade, na metodologia, na didática e principalmente na Base Curricular Comum para a Educação de Jovens e Adultos.

As análises da história da Educação de jovens e Adultos evidenciam que a crise na educação brasileira é antiga. Schwartz (2010) esclarece que “seus principais motivos são desde equívocos nas políticas governamentais voltadas à educação, pela negligência em relação ao ensino fundamental, até o descuido com a qualidade do ensino oferecido.” (p. 34)

A seguir apresenta-se uma reflexão teórica sobre a inclusão social de alunos jovem, adulto ou idoso e de pessoas não alfabetizadas .

3.4 – A alfabetização para jovens, adultos e idosos, e a inclusão social

A Educação de jovens e adultos, aquele grupo composto por pessoas às quais não foram dadas as condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, sendo sujeitos que nunca estudaram ou estudaram pouco. Como consequência, ficaram impedidos de interagir, de forma mais efetiva, em situações da vida cotidiana que envolvam conhecimentos mais elaborados, tornando-se excluídos de processos mais amplos de participação social. (PEREIRA, 2007, p. 19)

Sobre jovens, adultos e idosos escolarizados, ou não, e inclusão social dialogam: Bortone (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Dias *et al* (2011), Laville e Dione (1999), Ferreira (2007), Freire (2006), (2008), (2010) (2011a), Galvão e Pierro (2007), Moreira (2003), Mortatti (2004), Pereira (2007), Schwartz (2010), Soares (2010), Sousa (2009) e Rojo (2009).

O maior anseio de um aluno da Educação de Jovens e Adultos é a vontade imensa de aprender, no menor tempo possível, a ler e escrever. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, em geral, são trabalhadores, empregados domésticos, vendedores, jardineiros, pedreiros, faxineiros, carpinteiros, do lar, e chegam à escola com certo conhecimento sobre o mundo letrado adquirido em breves passagens por instituições educacionais ou durante a realização de atividades cotidianas. Nas poucas e intermitentes oportunidades que tiveram de frequentar um curso de alfabetização, o resultado de aprendizagem foi quase nulo, especialmente na aprendizagem da escrita.

Segundo Moreira (2003) em uma sociedade moderna como a nossa, um bom número de analfabetos não podem cumprir situações corriqueiras da vida social ou profissional como:

ler uma história infantil para os seus filhos, cozinhar seguindo uma receita, ler (e entender) um jornal ou uma revista, ler e entender manuais de instruções e montagens, consultar cardápios de restaurantes, ler a placa de um ônibus, ler o preço dos produtos do supermercado, ler os rótulos dos produtos, ler os ingredientes de uma embalagem de alimento ou remédio,

entender as suas contas de água, energia, telefone e outras, ler as placas de sinalização de endereços, preencher um formulário de emprego, manusear cédulas e moedas de dinheiro. (p.4)

A alfabetização está ligada a práticas sociais do dia a dia, mas os analfabetos realizam tais práticas, como ler uma placa de ônibus, ou manusear cédulas de dinheiro, mesmo sem ter participado de processos de alfabetização. Essas são práticas letradas adquiridas pela experiência e vivência. É nesse sentido que autores conceituam a ação do letramento. Para Mortatti (2004) a relação do letramento ocorre com alfabetização, embora a

alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares (p.11)

Segundo Schwartz (2010) as representações sociais sobre o analfabeto jovem e adulto no Brasil têm sido “assumidas em uma perspectiva bastante negativa, expressando às vezes, veladamente preconceitos que permeiam o senso comum.” (p.61)

Sabe-se que há uma grande diferença entre alfabetizar um jovem, adulto ou idoso do campo (meio rural) em seu local de origem e o migrante não alfabetizado que vive em grandes centros urbanos. Segundo Soares (2010), “para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana” (p. 17). Diz a autora que a alfabetização é o processo de aprendizagem do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Soares (2010) ainda afirma que este é um “processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (p.16), e complementa dizendo que

pode-se concluir a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estes ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. (p. 18)

As histórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm apenas em comum o fato de não terem sido alfabetizados na idade apropriada. É importante dizer que

alguns tiveram breve passagem por uma instituição de ensino e que muitos estão pela primeira vez em uma instituição de ensino. Essas pessoas que por alguma razão ou motivo tiveram uma situação atípica em sua vida. Não foram alfabetizados ou permaneceram por breves momentos em uma instituição de ensino, e que, ao frequentar classes de alfabetização de jovens, adultos ou idosos não obtiveram êxito. Conhecer as histórias de vidas dessas pessoas pode contribuir para mais bem entender a situação em que se encontram esses cidadãos hoje. Segundo Laville e Dione (1999) “Censura-se na história de vida a ausência de distanciamento do participante frente ao objeto de seu discurso; ele raramente pode, com efeito, tomar distância em relação ao que ele é, nem em relação a suas experiências de vida.” (p. 159)

A não escolarização de pessoas é sentida na sua geração futura, modificando o seu convívio no meio social, principalmente no ambiente escolar. Sobre os filhos, netos sobrinhos e afins de pessoas que não tiveram o direito de acesso a escola, Dias *et al* (2011) descreve que a “sociedade os discrimina e os marginaliza, sobretudo por pertencerem a um grupo que não domina ou domina pouco as habilidades de leitura e escrita e/ou ainda porque se encontram inseridas num grupo [...] socialmente desvalorizado.” (p. 65)

mais um efeito perverso do caráter intergeracional das injustiças sociais na comunidade. Isto é, famílias pobres têm índices mais baixos de escolaridade e esse problema tende a se perpetuar na medida em que seus filhos tenderão a ter um desempenho escolar menos expressivo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35)

As pessoas que não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola ou os alunos da Educação de Jovens e Adultos, na maioria das vezes, julgam-se culpados pela sua situação, o que os faz sentirem se pessoas de menor valor nas atividades do dia a dia em que se exige o domínio da leitura ou da escrita.

Nos locais que dispõem de escolas voltadas para pessoas que não foram alfabetizadas ou foram alfabetizadas rudemente, as aulas da Educação de Jovens e Adultos são oferecidas no noturno, ou seja, no contraturno do horário de trabalho de muitos adultos. As pessoas que não aprenderam a ler ou a escrever na idade apropriada têm outra chance nas aulas noturnas da Educação Jovens e Adultos, mas, muitas vezes, essa prática de Educação torna-se inviável. Pereira (2007) diz que:

a educação de adultos recebe menos recursos e que falta formação profissional para os indivíduos que atuam no setor. Como consequência, os serviços oferecidos são de baixa qualidade, não obtendo os resultados

esperados, perpetuando, assim, um círculo vicioso que impede que essa atividade adquira sua devida importância. (p.13)

Duas das maiores dificuldades dos alunos, na Educação de Jovens e Adultos são a alfabetização institucionalizada e uma vida escolar ativa. Eles têm a ideia de que o caderno precisa estar repleto de cópias, que o professor deve sempre escrever no quadro, as atividades culturais extraclasse são perdas de tempo. A grande maioria desconhece que o excesso do limite de faltas às aulas causa reprovação direta, independente do desenvolvimento das aprendizagens. Schwartz (2010) descreve que para muitos alunos dessa alfabetização, “aprender a ler e a escrever é sinônimo de muita cópia, de cadernos cheios, de ditados, de riscos vermelhos no caderno, de aulas cansativas.” Para a autora o professor deve utilizar outras formas de aprendizagens em sala de aula e que “novas propostas devem ser explicadas.” (p. 68-69)

A alfabetização de pessoas jovens, adultos ou idosos é importante para uma autonomia digna para essas realizarem as práticas do cotidiano que exigem leitura ou escrita. As pessoas que desejam e anseiam a aprendizagem de leitura e escrita, muitas das vezes, desconhecem que, o que desejam ou anseiam é um direito.

Os trabalhos do dia a dia, as questões familiares, pessoais, profissionais contribuem para que a escola se torne inacessível para vários alunos. Os cidadãos que não frequentaram escolas, ou frequentaram em curtos períodos de suas vidas, veem na escola a oportunidade de adquirir conhecimentos para suprir as exigências das práticas sociais, que destacam a necessidade de leitura e escrita.

Em Agências bancárias, locais onde exigem leitura e escrita para realização de práticas financeiras, em dias de pagamento, seja, de aposentadoria, de pensão, de programas sociais do governo ou até o salário do mês dos correntistas, geralmente, deixam os escriturários das caixas das agências sobrecarregados. Um dos fatores que sobrecarregam o trabalho das agências no início dos meses é o fato de muitas pessoas não saberem utilizar os caixas eletrônicos. Esses cidadãos formam as filas nas agências, naquele período, bem antes das 11 horas da manhã, horário em que os bancos iniciam as atividades.

Um episódio ocorrido na agência bancária do Banco Regional de Brasília (BRB) do Recanto das Emas, um senhor estava discutindo com o operador do caixa, o motivo: O senhor não sabia assinar o próprio nome e não estava disposto a colocar o dedo na almofada de

carimbo para o operador do caixa colher a sua digital junto ao recibo de pagamento. Passado um curto período, o operador convidou o gerente da agência para resolver a situação, que disse ao cliente: “*Se o senhor não colocar a sua digital no recibo, não faremos o seu pagamento.*”

Sem alternativa o senhor aceitou colocar o polegar na almofada de carimbo e em seguida no recibo. Ele negava colocar o dedo porque sabia que a tinta da almofada mancha o dedo e sair de um banco, com o polegar sujo de tinta de carimbo deixa exposto que não saber escrever o próprio nome. As marcas dos constrangimentos que este cidadão e outros carregam em seus corações, não podem mostrar a ninguém, mas a sociedade indiretamente ajuda para que a marca crua do analfabetismo seja marcada no polegar daquela mão calejada, **na carne**.

Ser alfabetizado ou ter o nível de alfabetismo pleno, não garante percepções da realidade que está a sua volta ou conhecimentos sociais. Em um episódio de dificuldade de leitura relatado em um artigo de Bortoni-Ricardo *et al* (2008) “Reflexões sobre analfabetismo e alfabetismo funcional”, citado em Sousa (2009). Este episódio foi assistido por uma aluna da disciplina “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos” em uma faculdade do Distrito Federal:

A referida aluna estava em uma parada de ônibus na cidade de Gama - DF aguardando uns colegas para fazerem um trabalho da disciplina citada. A parada de ônibus estava cheia de pessoas que iriam para os mais variados itinerários. Entre essas pessoas havia uma senhora que aparentava ter aproximadamente 60 anos de idade. A aluna observou que, à medida que os ônibus passavam as pessoas embarcavam. O ponto do ônibus ia ficando vazio, a senhora parecia inquieta e olhava o itinerário dos ônibus como que tentando identificar o seu. Quando parecia terem passado todos os ônibus que faziam aquele percurso restavam no ponto apenas a senhora e a aluna. Imediatamente a senhora entrou na padaria que ficava logo atrás da parada e comprou um guaraná de latinha, retornou para o ponto do ônibus e perguntou para a aluna onde estava escrito na latinha a palavra “guaraná”. A aluna lhe informou e, para sua surpresa, a cada ônibus que passava a partir de então, a senhora olhava o itinerário e conferia com a palavra “guaraná”. A aluna pode deduzir que a senhora estava querendo ir para a cidade de Guará-DF. (BORTONI-RICARDO *et al* (2008) *apud* SOUSA, 2009, p. 98)

Percebe-se a partir desse episódio ocorrido em uma parada de ônibus da Região Administrativa do Gama (RA II) que ser alfabetizado não significa ser, também, solidário

socialmente. Geralmente em episódios semelhantes em paradas de ônibus, em outra Região Administrativa do Distrito Federal, como a Ceilândia (RA IX), há pessoas que não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola e para evitar constrangimento, solicitam informações sobre os itinerários dos ônibus, aos demais usuários das paradas, com as seguintes justificativas: *“Meu fi esse ôimbus vai pra onde? É que eu num tô enxergando direito...”* ou *“Moço lê pra mim o nome desxi carro... É que eszas letra fica brilhando e doi minha vista...”*. Há também aquelas pessoas que declaram não saber ler e solicitam ajuda: *“Alguém pode me dizer quando tiver passano o ônibus pra Samambaia? É que eu sô nafabeta de pai e mãe.”*

Verifica-se algumas situações de paradas de ônibus, que certos cidadãos ao perceberem que uma pessoa está perdida ou não consegue ler os itinerários dos ônibus perguntam: *“O senhor quer pegar qual ônibus?”* ou *“A senhora quer ir para onde?”*

Há pessoas, também, que na sua pressa ou na sua ansiedade de esperar o transporte, auxiliam indiretamente as pessoas que não sabem ler: *“É o segundo W3 Norte que tá vindo e o W3 Sul num vem!”* ou *“Esse ônibus que vai pra Taguatinga Centro só chega nesta parada lotado!”*

As situações descritas são seguidas de outros diálogos de pessoas lamentando a vida que vão para a parada de ônibus antes das seis da manhã, para pegar o transporte para poder ir ao trabalho, levar os filhos para a escola ou para algum compromisso. Como diz Herbert Vianna na música Alagados: *“Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia (...)”* (Os Paralamas do Sucesso, 1986)

Os usuários do transporte coletivo, que não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola, criam subjetivamente marcas para facilitar a sua autonomia, sem necessitar da leitura do itinerário dos ônibus. No episódio, de Sousa (2009), a senhora vai comprar uma lata de guaraná na padaria, assim como não vai à farmácia comprar frango e nem ao açougue comprar medicamentos. De forma autônoma, objetiva, subjetiva ou empírica cria significações nas suas redes de relações sociais. Freire (2011a) diz que:

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”, “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.” (p. 138)

No cotidiano, as pessoas que não sabem ler, ao utilizar o transporte coletivo, marcam os destinos dos ônibus pelo número da linha itinerária, pelo rosto do motorista, pela cor do ônibus, ou pelas pessoas que utilizam o mesmo ônibus diariamente. A senhora do episódio da parada de ônibus da Região Administrativa do Gama só foi procurar auxílio da estudante quando a parada estava vazia, para não passar constrangimentos ao demonstrar que não sabe ler no meio de tantas pessoas com domínio de leitura. Galvão e Pierro (2007) esclarecem que “os analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, mas se sentem especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe.” (p. 20)

Pela dedução da aluna, do episódio de Sousa (2009), espera-se que esse tenha ocorrido antes das sete da manhã. Geralmente, da Região Administrativa do Gama para a Região Administrativa do Guará (RA X) não há ônibus após as sete da manhã. Caso tenha sido após as sete da manhã, a senhora deve ter esperado bastante até desistir.

Por essa mesma dedução da aluna, essa mesma senhora, desejava ou poderia ir para a Região Administrativa de Ceilândia, ou seja, a área da “*Guariroba*” ou para a via sul de Ceilândia que é citada em itinerários de micro-ônibus como via do “*Guarapari*” um supermercado bastante conhecido na Ceilândia. Assim como acontece com outras vias dessa Região Administrativa que são citadas nos itinerários dos ônibus por supermercados como por exemplos: “*Caprichoso*” para a via do P norte (parte norte de Ceilândia), ou via do “*Tia Tina*” que dá acesso ao Setor O (um dos primeiros conjuntos habitacionais de Ceilândia), ou a do “*Espírito Santo*” que está localizado no meio da via leste (área leste da região da Ceilândia), entre outros.

Muitas monografias, dissertações e teses da Faculdade de Educação da UnB trazem a seguinte citação de Freire (2008): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...)” (p. 11). É salutar refletir a seguinte citação de Freire (2006):

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando – se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no **seu bairro**. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. E como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a **realidade de seu mundo**. (p. 27, grifos meus)

Em diversas Regiões Administrativas de Brasília onde há poucos espaços para eventos culturais, geralmente as Igrejas são os locais onde várias pessoas da comunidade se relacionam. As Festas Juninas ou Julinas, a Festa do padroeiro, são alguns exemplos e são importantes para as pessoas dessas comunidades, carentes de eventos culturais de maior prestígio. Historicamente as Igrejas são grandes agências de letramento no Brasil. No CEF 206, local de pesquisa deste trabalho, está matriculado um aluno que aprendeu a ler através da Bíblia e outros com o sonho de poder acompanhar a Santa Missa pelo folheto dominical, e, também, para ler ou anunciar a Palavra Santa da Bíblia nos Cultos Evangélicos. A importância das religiões para as pessoas podem ser confirmadas em Rojo (2009):

A presença de obras religiosas nos domicílios, na medida em que outra agência que não a educação pública é responsável pela difusão e distribuição desses impressos (as igrejas). Essa agência de letramento tem funcionamento e interesses diferentes dos da esfera da educação pública, como já comentamos. Além disso, o fato de as pessoas declararem possuir livros didáticos, mas lerem a Bíblia e livros religiosos mostra que a esfera religiosa, em termos de letramentos, ganha “de goleada” da esfera educacional. (p. 51)

Sabe-se que algumas Igrejas do Distrito Federal oferecem alguns espaços para a alfabetização de jovens, adultos, ou idosos. O trabalho de pesquisa de Sousa (2009) foi desenvolvido em uma Igreja. “A sala de aula – *locus* desta pesquisa – está situada na Igreja Santo Antônio, na cidade (sic) de Ceilândia Sul/DF.” (p. 121). Um aluno evangélico do CEF 206 deu o seguinte depoimento no período de coleta de dados desta pesquisa: “*Eu voltei para escola por que eu tenho um sonho. Aprender a ler para pregar a Palavra do Senhor! Esse é o meu maior sonho.*”

Muitas Igrejas, do Distrito Federal, independente da denominação, são também instituições que se preocupam com o social das suas comunidades através de suas pastorais e movimentos. Acolhem e elevam a autoestima de viciados em drogas, ajudam pais desempregados, auxiliam mães que criam filhos sozinhas, dentre outros atos solidários.

Rojo (2009) afirma que as Igrejas têm funcionamento e interesses “diferentes dos da esfera da educação pública, como já comentamos.” (p.51) Pelos comentários anteriores que a autora diz na citação, percebe-se pelos mesmos que os interesses das Igrejas e das escolas são os mesmos. Faltou ousadia nas informações. “Eu não tenho que negar, porque seria uma

hipocrisia, seria uma covardia, seria uma traição, negar por exemplo, a minha convivência com ideais cristãos.” (FREIRE, 2011c, p. 97)

Tomando o exemplo da Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), desde os anos 1960, nas Quaresmas (período entre o fim do Carnaval e a Páscoa) a comunidade católica vivencia a Campanha da Fraternidade. A partir de alguns problemas sociais, os católicos são convidados a refletir sobre alguns temas presentes na sociedade. Nos anos 1990 dois dos problemas sociais das pessoas, que não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola, foram abordados: Mercado de Trabalho (Solidários na dignidade do trabalho.) e Educação (A serviço da vida e da esperança) Ressalta-se que “trabalho” e “educação” estão no 1º artigo da LDB 9.394/1996.



Cartazes das Campanhas da Fraternidade de 1991 e 1998. Fonte: www.cnbcco.org.br

Há pessoas que desconhecem e desqualificam as ações de agências de letramentos como as Igrejas. Seria importante se pelo menos algumas dessas pessoas ajudassem a ler e interpretar a Constituição Federal de 1988, a Lei Darcy Ribeiro e os Diários Oficiais locais ou da União, por exemplos, e cobrar ações a partir do que está escrito naquelas Leis. As pessoas que não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola agradeceriam. Para Dias *et al.* (2011)

A exclusão de um direito acarreta uma série de outros prejuízos, tendo em vista que um sujeito pouco ou não escolarizado tende a ter menos oportunidade de emprego; menor participação social; desconhecer os seus direitos como cidadãos e lutar por eles. Noutros termos, tais pessoas foram

privadas até mesmo de, muitas vezes, poder sonhar com dias melhores e de usufruir melhor qualidade de vida. (p.68)

Uma experiência desagradável com uma empresa pública de direito privado, fez com que um aluno do CEF 206 desenvolvesse a sua escrita e a sua indignação com cidadão.

Esse aluno trabalha todos os dias e ao ir para o trabalho não fica ninguém em sua residência, o que impossibilita o serviço de leitura do hidrômetro do seu domicílio pelo funcionário da Companhia de Água e Esgoto de Brasília (Caesb).

Por ter a água de sua casa cortada por falta de pagamento, de uma fatura não gerada pela não-leitura do hidrômetro, a sua ideia foi abrir um orifício no muro de sua casa, que a partir dele possibilitaria a leitura do hidrômetro, mesmo assim, no mês seguinte, o aluno recebeu um aviso de corte da Caesb.

Esse aluno apesar de estar na escola, ainda não domina a escrita, mas a partir do cabeçalho do documento que foi notificado, teve a atitude de desenhar, escrever no muro da frente de sua casa o slogan e o nome da Caesb, e uma seta indicando o hidrômetro.



Foto: fonte - Google Maps. Slogan - fonte: www.caesb.df.gov.br

Para Pereira (2007) os alunos da Educação de Jovens e Adultos “buscam, de uma forma autônoma, fazer efetivo uso da escrita em situações da prática.” (p.76) Freire (2010a) afirma que “A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se.” (p. 85) Freire (2006) diz que “É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicação da nova percepção da mesma realidade.” (p. 82-83)

O aluno, em conflito com a Caesb, tem afinidade com outros vizinhos que também frequentam aulas em semestres do Segundo Segmento da sua escola. Esses o auxiliaram no entendimento da leitura dos documentos emitidos pela Caesb. A partir da sua atitude, a Caesb

não lhe trouxe mais aborrecimentos. O aluno autorizou utilizar a foto da frente de sua residência.

As experiências da senhora na parada de ônibus e a do senhor com a Caesb são diferentes. A primeira exigia uma curta leitura e teve pouco auxílio social. A outra teve curta escrita e auxílios sociais satisfatórios. Para Ferreira (2007):

Na sociedade moderna, a escrita é uma das razões principais do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial mas, ao lado desses desenvolvimentos, a utilização do código escrito também favorece a segmentação e exclusão de muitos indivíduos que dela fazem parte. (p. 71-72)

Bortone (2005) informa que podemos ter textos “(1) Orais: uma conversa, uma palestra etc. (2) Não-verbais: uma pintura, **um gesto** etc. (3)Escritos: constituídos de um pequeno texto ou de um livro inteiro.” (p. 30, grifo meu)

As teorias dizem que é necessário preparar o aluno da Educação de Jovens e Adultos para a vida cotidiana em sociedade. Quem prepara a sociedade para saber reconhecer, identificar alguém que necessita estar em sociedade? Que “empoderamento” é esse ensinado nas instituições de ensino?

A seguir segue uma análise sobre alfabetização de alunos jovens, adultos ou idosos.

3.5 - O aluno jovem, adulto ou idoso no processo de alfabetização e de letramentos

A alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e escrever. Vista pela ótica do aprendiz, ela consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e a escrever. Até hoje é o desejo de aprender a ler e escrever palavras e textos que circulam em nossa sociedade que leva jovens e adultos analfabetos a irem/retornarem à escola, às salas de aulas de alfabetização. (ALBUQUERQUE *et al*, 2010, p.15)

Neste subcapítulo em que se discorre sobre o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos dialogam: Albuquerque *et al* (2010), Bortoni-Ricardo (2006b) e (2010), Freire e Macedo (1994), Freire e Shor (1992), Kleiman (2008) Schwartz (2010) e Soares (2010)

A educação de jovens e adultos deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de alfabetizar-se, de instruir-se. Schwartz (2010) afirma que a

alfabetização começa através “dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores.” (p. 74)

Para a alfabetização de jovens, ou adultos ou idosos os artefatos da cultura letrada são fontes que auxiliam e edificam as aprendizagens dos alunos em sala de aula.

Albuquerque *et al* (2010) afirmam que o

letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto o segundo envolveria o uso e a produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. (p. 18)

Para Bortoni-Ricardo (2008) “o termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a culturas de letramento para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento.” (p.43) Segundo Kleiman (2008) letramento significa uma prática “discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.” (p.18) Kleiman (2008) complementa:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo geralmente de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e a promoção na escola. (p.20)

Freire e Macedo (1994) descrevem que a alfabetização só pode ser emancipadora e crítica na medida em que seja realizada na língua do aluno

É por meio da língua nativa que os alunos “nomeiam o próprio mundo” e começam a estabelecer uma relação dialética com a classe dominante no processo de transformação das estruturas sociais e políticas que confinam em sua ‘cultura do silêncio’. Assim a pessoa é alfabetizada na medida em que seja capaz de usar a língua para a reconstrução social e política. O uso da língua dominante, apenas, nos programas de alfabetização reduz as possibilidades de os alunos subalternos entrarem em contatos dialéticos com a classe dominante. (p. 106-107)

Sobre língua nativa, Bortoni-Ricardo (2006b) afirma que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas nem o conhecimento da língua de maior prestígio social aos alunos “sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitadas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.” (p. 15)

Para completar a afirmação de Bortoni-Ricardo (2006b), Soares (2010) nos mostra que “a linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas; as funções que predominam no uso da língua na escola são aquelas que também predominam no uso da língua por essas classes.” (p.67) O aluno que pertence “às camadas populares traz para a escola uma linguagem em que predominam outras funções: as diferenças afloram.” (p.67-68)

Freire e Macedo (1994) são sensíveis ao relatar a importância de alfabetizar na perspectiva cultural da língua do aluno, mas Bortoni-Ricardo (2006b) alerta “que as variações regionais causam rejeições” (p.15) e a escola é “norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado.” (p.14)

Nas últimas décadas em relação à oferta de vagas, a escola que atende a maioria da população “não tem evidenciado competência suficiente para assegurar a permanência dos alunos nem para mediar a construção do conhecimento da leitura e da escrita dos sujeitos que a ela recorrem” (PROVA BRASIL, 2006; SAEB/INEP, 1999.apud SCHWARTZ, 2010, p.31) Kleiman (2008) afirma que

as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. (p. 47)

Para Schwartz (2010) a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios dos alunos recai, muitas vezes, sobre o professor que “continua reproduzindo ações, concepções e atitudes, sem demonstrar compreensão das evidentes mudanças necessárias para a prática pedagógica que as novas e crescentes demandas da linguagem escrita requerem.” (p. 37) “uma situação dialógica implica a *ausência* do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade.” (SHOR, 1992, p. 127)

Para um processo de alfabetização, em que as aprendizagens se desenvolvam, as atividades e as interações devem ser direcionadas na perspectiva dos alunos. Os professores

devem ter conhecimentos das expectativas de seus alunos e acolhê-los, considera-los e significa-los como são na realidade e não como desejariam que fossem.

As aulas de alfabetização partindo do contexto de cada aluno, podem contemplar as necessidades desses cidadãos. Freire e Shor (1992) afirmam que em sala de aula o professor é também pesquisador e que deve buscar conhecer os próprios alunos.

Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tanto os textos do curso como sua própria linguagem e realidade. (p. 21)

As aulas de processo de alfabetização de jovens, adultos ou idosos precisam ser contínuas e que respeitem o tempo de aprendizagens do aluno. Alfabetização tem o seu período de início, mas não pode ter fim enquanto os processos de aprendizagens de leitura e de escrita estejam edificados.

No próximo subcapítulo apresentam-se algumas provocações, sobre Paulo Freire, e a Educação de Jovens e Adultos. Dialogam: A Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/1996, Bortoni-Ricardo (2008), DIAS *et al* (2011) e Freire (2008), (2010a), (2011a) e (2011b).

3.6 – Paulo Freire, Educação e a Educação de Jovens e Adultos

Ninguém faz o mundo só. Nós estamos nesse mundo socialmente, e não individualmente. A nossa presença tem uma dimensão que não pode ser negada, **a não ser pelos mecanicistas, que é a dimensão individual [...]** (FREIRE, 2011c, p. 92, grifos meus)

No dia 13 de abril de 2012, a presidenta da República Dilma Rousseff, declara Paulo Freire como o Patrono da Educação Brasileira, Lei 12.612. Título merecido, mas que ainda não chegou ao conhecimento de algumas Faculdades de Educação. Na seleção para mestrado e doutorado para o ano de 2013, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em nenhuma Linha de Pesquisa e em nenhum Eixo de Interesse são exigidas referências bibliográficas do Patrono da Educação Brasileira. Esse, importante educador brasileiro, é Doutor *Honoris Causas* dessa mesma Universidade desde 2011.

Paulo Freire é referência em vários documentos curriculares nacionais, e reconhecido e respeitado internacionalmente pelos seus trabalhos, em especial aos direcionados a pessoas envolvidas com a Educação de Jovens e Adultos. A Educação Superior e a Educação de Jovens e adultos têm classes sociais diferentes e bem distintas. Freire (2008) esclarece que

A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. (p. 24)

O método Paulo Freire, que auxiliou na alfabetização de muitos, pode ser considerados desatualizado para os padrões didáticos ou educacionais e para os avanços tecnológicos que sociedade, atual, vive. Suas críticas ao modelo de Educação praticado no Brasil, as suas reflexões a respeito da Educação e a sua solidariedade aos que não tiveram acesso a escolas dignificam suas obras.

Sua atenção para as pessoas que não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola começou no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Ele pensava a Educação como elo de liberdade, de construção, de desenvolvimento, de transformação e de participação. Freire (2010a) afirma que “O alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras também construção do seu mundo.” (p. 11) A sua Pedagogia Emancipatória (termo de cores nacionais) está sendo desusada dando lugar ao termo empoderamento (*empowerment*) que significa basicamente em ter domínios ou habilidades para saber articular desafios propostos em situações do cotidiano. Essa palavra, empoderamento, traz uma carga semântica negativa para qualquer relação entre pessoas.

Em qualquer edição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos Princípios Fundamentais, no artigo 1º, no parágrafo único diz: “Todo poder emana do povo [...]” Maquiavel destaca: “Dê o poder ao homem, e descobrirá quem ele realmente é.”

Sobre a questão de poder na sociedade brasileira Freire (2011a) diz que:

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associado sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência, *ajustamento*, *acomodação* e não *integração*. (p. 99-100)

Em nenhum artigo da LDB 9.394/1996 traz a ideia do desenvolvimento humano individualizado. A letra “fria” dessa Lei se mostra e se ampara nos pensamentos de caráter coletivo. A crescente frequência que o termo “empoderamento” tem adentrado o ambiente

acadêmico educacional assusta, pois, é sabido que relações de poder fizeram muito pouco para o desenvolvimento de uma coletividade no Brasil, e geralmente, quem está no poder se excluem das regras e das leis da sociedade.

Também é leviano idealizar seres humanos com poderes como os heróis das histórias em quadrinhos em que seus poderes são emanados de alguma fonte e ficam “empoderados”. As práticas pedagógicas das escolas devem ser meios para se formar bons cidadãos e manterem a ideia de sempre melhorar como pessoa, como ser humano. As situações de problemas, de conflitos, de construções ou transformações do cotidiano não podem ser resolvidas com um martelo (Thor), na força (Superman), na raiva (Hulk), no grito (Shazam), com dinheiro ou com máscara (Batman) e nem se escondendo com um escudo (Capitão América) ou em uma armadura (Homem de Ferro).

O Dr. Octopus, personagem do filme “Homem Aranha II”, diz que “O conhecimento não é um privilégio, é um dom que deve ser usado para o bem da humanidade.” Que reflete um pouco sobre a negação da “Educação Bancária” de Freire (2010a) e o educador humanista em que “sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos.” (p.71) Duas das grandes tecnologias da humanidade a “descoberta do fogo” e a “invenção da roda” independeram de conhecimento de leitura e escrita. Percebe-se um futuro para a Educação de Jovens e Adultos, no passado. Qual é o curso de arquitetura ou de engenharia que índios cursam para construir ocas e artefatos de caça? Freire (2008) incentiva “Estudar para servir ao Povo não é só um direito mas também um dever revolucionário. Vamos estudar!” (sic) (p. 70)

A Educação não pode ser uma questão de poder e sim um instrumento de desenvolvimento humano ou como Freire (2011a) define: “A Educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (p. 127)

Que empoderamento é esse que está presente nos cursos de formação de professores e nas teorias científicas? Querem fazer das escolas centros de treinamentos de cavaleiros Jedi (*Star Wars*) que são adestrados desde pequenos para saberem utilizar os seus poderes ou querem criar cidadãos *pseudos*-indignados que gostam de dizer: “Sabe com quem está falando?” “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (FREIRE, 2008, p. 69)

Mesmo participando de uma pedagogia emancipatória ou em situação de empoderamento o homem será sempre inconcluso e dependente dos outros. As pessoas usam roupas (dependem de uma costureira ou de um alfaiate) As pessoas se alimentam (dependem de agricultores, criadores de bovinos, ovinos etc.) As pessoas utilizam água em suas casas (alguém realizou um serviço de encanamento de uma estação de tratamento até às residências). As pessoas precisam de um lar (alguém construiu casas). Nem todas as escolas ensinam plantar batata, fazer bainha de uma calça, trocar a resistência de chuveiro ou ordenhar vacas. Freire (2010a) descreve que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (p. 79) A sociedade vive um “empoderamento” dependente. Freire (2011a) afirma que “por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.” (p. 80)

As pessoas que realizam as atividades citadas anteriormente são aqueles que, geralmente, não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola. Essas pessoas também contribuem para a Educação criando, formando, dignificando pessoas para a vida, para o mundo, para a Educação. Muitos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal são filhos de pessoas que não tiveram oportunidade de estudar. DIAS *et al* (2011) afirmam que “são as relações de poder que autorizam determinadas pessoas a conferir ou não autenticidade das identidades sociais, dando visibilidade a alguns grupos e invisibilizando outros.” (p. 77) Freire (2011a) insiste em

Uma educação que lhe propicie a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (p. 80-81)

Como admitir a existência de alunos “empoderados” se nem os professores são? Bortoni-Ricardo (2008) afirma que existem professores e professores pesquisadores e o que os distingue é que esses têm o “compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e **superar as próprias deficiências.**” (p. 46, grifo meu) Se tem deficiência, não é perfeito, é humano, é mortal, “não emana poder”.

Até quando as obras, os ideais e o conceito do Patrono da Educação/Doutor *Honoris Causas* da UnB serão preteridos?

Nas primeiras aulas dos calouros do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB ouviu-se a seguinte afirmação: “Quem realmente banca as universidades federais talvez não verá os seus filhos estudando aqui...” Quem está exercendo poder nesse contexto? Então, “a César o que é de César”!! (MATEUS 22, 21)

Nos próximos capítulos e tópicos serão apresentados os resultados desta pesquisa, sob o lema dos Três Mosqueteiros e com tudo aquilo que o Espantalho, Homem de lata e o Leão conseguiram no enredo da história do Mágico de Oz.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA

Muitos empreenderam compor uma história dos acontecimentos que se realizaram entre nós, como no-los transmitiram aqueles que foram desde o princípio testemunhas oculares e que se tornaram ministros da palavra. Também a mim me pareceu bem, depois de haver diligentemente investigado tudo desde o princípio, escrevê-los para ti segundo a ordem, excelentíssimo Teófilo, para que conheças a solidez daqueles ensinamentos que tens recebido. (Lucas 1, 1-4)

Neste capítulo, pela ordem dos objetivos da pesquisa, serão apresentados os seus resultados. Esses possibilitam entender o Objetivo Geral deste trabalho que é “Compreender por que os alunos da Educação de Jovens e Adultos ficam retidos em maior número do que os alunos do Ensino Fundamental no equivalente aos mesmos períodos escolar.” E os seus objetivos específicos que são: (1) “Investigar as barreiras que colaboram para a retenção desses alunos.” e (2) “Observar que fatores se relacionam com o desempenho do grupo de alunos que são promovidos.”

A asserção geral desta pesquisa “Os alunos do 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos permanecem cerca de 50% menos em sala de aula, o que pode estar influenciando a retenção de um grande contingente de alunos da Educação de Jovens e Adultos.” Pode ser respondida a partir dos subcapítulos (1) e (2) que apresentam análises detalhadas da grade horária escolar e dos resultados das promoções e retenções dos anos 2008, 2009 e 2010 dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento e dos anos equivalentes do Ensino Fundamental de nove anos.

Para a subasserção 1 “As condições do trabalho remunerado ou do lar, a idade, a motivação, o horário das aulas, a distância da casa do aluno até a escola, a Base Curricular, o método de ensino empregado pelo professor constituem-se em barreiras para o desenvolvimento dos alunos, provocando, assim, a retenção no semestre.” responde-se: No subcapítulo (4) o perfil dos professores participantes da pesquisa; No subcapítulo (5) o perfil dos alunos que participaram desta pesquisa; No (6) uma teoria sobre o currículo para a Educação de Jovens e Adultos; No subcapítulo (7) apresenta-se a análise da Base Curricular Comum da SEDF; No subcapítulo (8) apresenta-se a análise dos conteúdos da Base Curricular Comum para a Língua Portuguesa; No subcapítulo (9) a análise da Base Curricular são dos conteúdos de Matemática. E no subcapítulo (10) apresenta-se o resultado 1º semestre letivo.

As análises do 2º semestre letivo complementam a compreensão da Subasserção 1, responde-se: No subcapítulo (12) o 2º semestre letivo do Primeiro Segmento; No subcapítulo (13) é revelado o currículo de Língua Portuguesa a partir das práticas da sala de aula; No (14) as práticas do currículo de Matemática; No subcapítulo (15) apresenta-se o resultado das promoções e retenções do 2º semestre letivo; No (16) apresenta-se as promoções e retenções do 2º semestre letivo; E no (17) apresenta-se percurso dos alunos ao longo do período do Primeiro Segmento.

Para a subasserção 2 “Acolhida afetuosa pela escola e professores, bem como indivíduos interessados em mudar sua história de vida, seriam aspectos positivos no desempenho dos alunos e que poderiam favorecer aprendizagens e conseqüentemente a promoção para os semestres seguintes.” responde-se: No subcapítulo (3) a matrícula dos alunos na escola, como determina a SEDF; No subcapítulo (5) o perfil dos alunos pode ajudar a entender um pouco suas histórias de vida; No subcapítulo (11) traz as provas de nivelamento que os alunos que almejam cursar o 2º semestre no CEF 206; E no subcapítulo (17) apresenta-se a análise do percurso dos alunos e é complementado nas conclusões da pesquisa.

Pela ordem dos subcapítulos, neste capítulo serão analisados dados colhidos no período de pesquisa, como algumas possíveis respostas da retenção e da promoção de alunos do CEF 206, da Educação de Jovens e Adultos, dos 1º e 2º semestres dos semestres letivos de 2011. Os autores com os quais dialogam-se são: Freire (2008), Gadotti (2008), González Rey (2008), Paiva (2003), Schwartz (2010) e Pereira (2007).

Apresentam-se também dados da retenção e da promoção nos 1º e 2º semestres de 2008 a 2010 do CEF 206 comparando-os com os dados da retenção e promoção dos alunos, dos 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, também ofertado no CEF 206. Discute-se com as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2008) e com Freire (2008).

Apresentam-se também neste capítulo os critérios para a matrícula e renovação de matrículas de alunos nos cursos da Educação de Jovens e Adultos, o acolhimento dos alunos já matriculados e os alunos egressos, no mencionado curso, dos 1º e 2º semestres ofertados pelo CEF 206.

Os perfis dos alunos e dos professores envolvidos na pesquisa serão analisados respeitando o anonimato dos mesmos. Dialoga-se com: Alves-Mezzotti (1999), Bortoni-Ricardo (2011) e Freire (2006)

Discorre-se sobre as teorias do currículo para a Educação de Jovens e Adultos e as atividades oferecidas pelos professores serão analisadas a partir dos conteúdos que estão inseridos na Base Curricular Comum da SEDF para os 1º e 2º semestres da Educação de Jovens e Adultos. Um diálogo com as teorias previstas e a sua didática na prática das atividades em sala de aula das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com os respectivos resultados de retenção e promoção.

As provas de nivelamento realizadas pelos alunos egressos, postulantes às vagas no 2º semestre da Educação de Jovens e adultos, serão analisadas a partir da Base Curricular Comum para o 1º semestre da SEDF. Salienta-se que, quem almeja matricular-se pela primeira vez em uma escola são matriculados diretamente no 1º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

As análises citadas serão com base na teoria e na prática. Serão análises de quem viu, ouviu e participou de atividades em sala de aula e fora dos muros da escola por mais de dois anos.

A seguir segue uma análise documental do CEF 206 que dá suporte às ideias iniciais dessa situação de grandes retenções e poucas promoções nos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento na Educação de Jovens e adultos. Dados numéricos da situação ocorrida nos anos de 2008, 2009 e 2010.

4.1 - Análises das situações de retenção e promoção dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos no CEF 206 do Recanto das Emas

Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. (FREIRE, 2008, p. 77)

No capítulo da Revisão da Literatura viu-se que ao longo dos anos da história da alfabetização tardia a evasão e a desistência nos cursos de Educação de Jovens e Adultos traziam números desanimadores. Nos dias atuais, em Brasília, é assegurado acesso aos cursos da alfabetização no DF Alfabetizado e no 1º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Gadotti (2008) afirma que “a alfabetização de sucesso inclui a formação para a cidadania e a inserção continuada no sistema de ensino.” (p.14) Os cursos para as pessoas que não tiveram resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola deve ter início e continuidade plena, se não haver continuidade a pessoa acaba esquecendo o

que aprendeu pelo desuso das ferramentas leitura e escrita e para não pode “acabar com os analfabetos criando uma legião de semianalfabetos.” (PAIVA, 2003, p.110)

As histórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm apenas em comum, não terem sido alfabetizados na idade apropriada. É importante dizer que alguns tiveram breve passagem por uma instituição de ensino e que muitos estão pela primeira vez em uma. São pessoas que por alguma razão tiveram uma situação atípica em sua vida. Não foram alfabetizados ou permaneceram por breves momentos em uma instituição de ensino, e que, ao frequentar classes de alfabetização de jovens, adultos ou idosos não obtiveram êxito.

Para Schwartz (2010) há equívocos nas políticas governamentais voltadas à Educação e até descuido e negligência com a qualidade de ensino oferecido. Para a autora (2010)

O questionamento sobre a qualidade de um sistema de ensino que reprova a metade de seus alunos justamente na fase em que se constrói o conhecimento mais básico – o de ler e escrever -, tornando eliminatório um período que é meramente um rito de passagem nos outros países. Isso é altamente preocupante tanto pelo efeito que a repetência tem na autoestima dos alunos como no custo gerado. (p. 34)

A partir de uma pesquisa documental no arquivo da secretaria do CEF 206 encontramos os seguintes dados sobre a retenção e a promoção, dos anos 2008, 2009 e 2010, dos alunos matriculados no 1º semestre e no 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Os dados serão apresentados em duas tabelas sobre a situação das retenções e promoções, uma do 1º semestre e outra do 2º semestre dos anos de 2008, 2009 e 2010. Na Educação de Jovens e Adultos o período letivo é semestral, ou seja, em três anos houve seis semestres letivos na escola. Cada semestre é composto por 100 dias letivos. Para as análises, os dados são apresentados em valores percentuais:

Tabela 4 – 1º semestre da Educação de Jovens e Adultos nos anos 2008, 2009 e 2010

1º semestre da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206

Semestre	Matriculados	Retidos	Aprovados para o 2º semestre
1º/2008	41	76%	24%
2º/2008	25	84%	16%
1º/2009	41	83%	17%
2º/2009	36	83%	17%
1º/2010	24	79%	21%
2º/2010	43	74%	26%

Fonte: Dados da pesquisa - setembro/2011

Na tabela acima, os dados dos alunos dos 1º semestres mostram que o semestre letivo com menor número de alunos retidos é o 2º/2010. Nota-se que o índice de retenção oscila entre 74% e 84% nos seis semestres em questão.

Nos três anos analisados foram matriculados 246 alunos no 1º semestre do Primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos no CEF 206, mas apenas 49 alunos (20% dos 246 matriculados) tiveram sucesso e foram promovidos para o 2º semestre do Primeiro Segmento. Os outros 197 (80% dos 246 matriculados) ficaram retidos ou, na pior das hipóteses, abandonaram a escola pelo insucesso no processo de alfabetização.

Na tabela a seguir serão apresentados dados sobre a retenção e promoção de alunos matriculados no 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206.

Tabela 5 - 2º semestre da Educação de Jovens e Adultos nos anos 2008, 2009 e 2010

2º semestre da Educação de Jovens e Adultos - CEF 206			
Semestre	Matriculados	Retidos	Aprovados para o 3º semestre
1º/2008	29	69%	31%
2º/2008	29	52%	48%
1º/2009	32	62%	38%
2º/2009	24	37%	63%
1º/2010	27	59%	41%
2º/2010	31	65%	35%

Fonte: Dados da pesquisa - setembro/2011

Nessa tabela os dados demonstram progresso, mas o elevado índice de retenção preocupa, variando entre 52% e 69%. O melhor desempenho dos alunos ocorreu no 2º/2009 com 63% de alunos aptos a cursar o 3º semestre.

Os números brutos nesses semestres nos anos de 2008, 2009 e 2010 são os seguintes dos 200 alunos matriculados, 80 alunos (40% dos 200 matriculados) foram aprovados para o 3º semestre (período pós-alfabetização 3º e 4º semestres) e 120 alunos (60% dos matriculados) ficaram retidos ou abandonaram a escola.

Alguns alunos estão um, dois ou até 16 semestres (16 não é exagero, é a realidade) matriculados em uma mesma série. E todo semestre, os alunos que não conseguem o êxito na promoção de série são reprovados, e no semestre seguinte são penalizados mais uma vez, a ter que rever todo conteúdo já visto por estarem fazendo parte de uma classe em que estarão matriculados novos alunos com pouca ou nenhuma escolarização.

Verifica-se que o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos pelo sistema de ensino dos três últimos anos reteve mais metade de seus alunos. Com a retenção, o processo de aprendizagem do aluno não segue continuamente, é retomado do início sem levar em conta as especificidades e algumas habilidades exigidas que o aluno adquiriu ao longo do período que frequentou as aulas semestrais. Tudo isso acontece em respeito aos novos alunos recém-matriculados na escola. Pereira (2007) diz que: “as condições sociais e históricas de aquisição e de uso da escrita geram diferentes estados e condições letradas.” (p.10). Observa-se, portanto, que há um descompasso entre a aprendizagem dirigida pelos professores e necessidade, de leitura e escrita por parte dos alunos. Para González Rey (2008) “o ensino escolar, ainda predomina uma visão de aprendizagem como a reprodução daquilo que se apresenta ao aluno: a aprendizagem é reprodução e não criação.” (p. 30). González Rey (2008) diz que

recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só com o intelecto. O sentido subjetivo na forma em que temos desenvolvido essa categoria, representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo. (p. 33-34)

O estado de espírito, a vontade ou a falta de vontade de frequentar uma sala de aula interferem no processo de ensino e aprendizagem. O fato de ir a escola à noite, dormir pouco, acordar cedo, enfrentar o trânsito, uma jornada de oito horas de trabalho e à noite retornar para a escola é desgastante, sem falar nas responsabilidades familiares que esses alunos geralmente têm. Schwartz (2010) ressalta que a educação de jovens e adultos

deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de alfabetizar-se, de instruir-se. E essa necessidade será despertada também a partir da compreensão crítica da sua realidade e da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa partir dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores. (p. 74)

A Educação de Jovens e Adultos carece de vários aspectos que desenvolvam aprendizagens e novos conhecimentos. A seguir serão apresentados resultados sobre a retenção e a promoção no Ensino Fundamental de nove anos, nos anos equivalentes ao 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento, os 2º e 3º anos, respectivamente.

4.2 - Análises das situações de retenção e promoção dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos do CEF 206 do Recanto das Emas

No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem. (FREIRE, 2008, p. 60)

No atual Ensino Fundamental de nove anos, os três primeiros anos fazem parte do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Esse bloco, segundo as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2008) tem a dimensão de “promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que a criança precisa constituir.” (p. 44) Mais adiante essas Diretrizes Pedagógicas salienta que “a organização do tempo e do espaço escolar [...] não é garantia de qualidade do processo de alfabetização”. (p. 44)

Para alcançar os objetivos, estas Diretrizes Pedagógicas baseiam-se em princípios teóricos-metodológicos norteadores de todas as ações na implementação do BIA, os quais se constituem em elementos imprescindíveis ao sucesso do bloco e deverão ser observados por todos os envolvidos nesse processo de construção (formação continuada dos professores, trabalho coletivo com reagrupamento, trabalho com projeto interventivo, as quatro práticas de alfabetização e a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem). (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 45)

As Diretrizes Pedagógicas apresentam interesse em garantir para as crianças, a partir dos seis anos de idade, um pleno desenvolvimento no processo alfabetização. O número de dias letivos, para os anos iniciais, é de 200 e o número de horas do dia letivo são cinco.

Tabela 6 – Matriz Curricular de Ensino Fundamental de nove anos

Anos iniciais Ensino Fundamental de nove anos no CEF 206			
Séries iniciais	Dias letivos	Equivalência	Carga Horária
1º ano	200 dias	Ø	1000 horas
2º ano	200 dias	Primeiro Segmento EJA 1º semestre	1000 horas
3º ano	200 dias	Primeiro Segmento EJA 2º semestre	1000 horas
4º ano	200 dias	Primeiro Segmento EJA 3º semestre	1000 horas
5º ano	200 dias	Primeiro Segmento EJA 4º semestre	1000 horas

Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (p. 48)

No CEF 206 é ofertado no período diurno o Ensino Fundamental de nove anos. Seguem abaixo duas tabelas das situações dos alunos do 2º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Estas tabelas são para ilustrar o descompasso entre a Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental.

Tabela 7 - Situação do 2º ano do Ensino Fundamental nos anos 2008, 2009 e 2010

Turmas do 2º ano do Ensino Fundamental - CEF 206			
Ano letivo	Matriculados	Retidos no 2º ano	Promovidos para o 3º ano
2º ano em 2008	138	12%	88%
2º ano em 2009	109	14%	86%
2º ano em 2010	140	1%	99%

Fonte: Dados da pesquisa - setembro/2011

O 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos corresponde ao 1º semestre do Primeiro segmento. Os dados da tabela acima apontam índices bem satisfatórios, em comparação aos dados da Tabela 4 (p. 79). Os números reais mostram que das 387 crianças matriculadas no CEF 206, no Ensino Fundamental de nove anos, 353 crianças (91% das matriculadas) foram promovidas para o 3º ano, as outras 35 (9% das matriculadas) ficaram retidas.

Tabela 8 – Situação do 3º ano do Ensino Fundamental nos anos 2008, 2009 e 2010

Turmas do 3º ano Ensino Fundamental do CEF de pesquisa			
Ano letivo	Matriculados	Retidos no 3º ano	Promovidos para o 4º ano
3º ano em 2008	167	8%	92%
3º ano em 2009	130	4%	96%
3º ano em 2010	138	12%	88%

Fonte: Dados da pesquisa - setembro/2011

O 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos corresponde ao 2º semestre da Educação de Jovens e Adultos. Os dados apresentados na tabela são positivos em comparação aos dados da Tabela 5

Os números absolutos desta tabela apresentam que das 435 crianças matriculadas no 3º ano do Ensino fundamental de nove anos, 401 crianças (92% das matriculadas) foram promovidas para o 4º ano e 34 crianças (8% das matriculadas) ficaram retidas no 3º ano.

As tabelas das turmas de Educação de Jovens e Adultos e das do Ensino Fundamental de nove anos mostram uma diferença significativa na questão da retenção de alunos. Os alunos do Ensino Fundamental de nove anos conseguem mais sucesso na aprovação de série do que os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

O conforme a Tabela 3 (p. 56) os semestres letivos do 1º e do 2º semestres no Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos tem 100 dias letivos cada e a carga horária é composta por 400 horas. Já o Ano letivo do Ensino Fundamental de nove anos tem 200 dias letivos carga e a carga horária é de 1000 horas.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm cinco dias semanais de aula, sendo duas aulas de matemática e três de língua portuguesa, que se estendem das 19 até às 21h50. Nas Diretrizes Pedagógicas da SEDF (2008) informa que o horário de início e término das aulas é definido pela instituição educacional (p. 61) com intervalo de 15 minutos. Os alunos do matutino que estão no fluxo regular, de acordo com o componente curricular assistem aulas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Ensino Religioso, Matemática, Ciências, História, Geografia. Tanto no matutino quanto no vespertino os alunos permanecem por cinco horas na escola.

No CEF 206 as aulas começam às 19:15h, mas os portões da escolas são abertos às 19h, e é nesses 15 minutos que a escola acolhe os alunos, e aguarda os alunos que vêm do trabalho ou que por algum motivo se atrasam. Os alunos antes de irem para a sala de aula são recebidos e aos que preferirem, na cantina da escola fica a disposição dos alunos um pequeno jantar ou um lanche reforçado. A cantina que fica aberta a disposição dos alunos até às 20:00h, e as aulas terminam às 21:50h.

Pelos horários de início e término das aulas da Educação de Jovens e Adultos (19:15 - 21:50) e do Ensino Fundamental de nove anos (7:30 – 12:30) com intervalo de 15 minutos. Percebe-se uma diferença na carga horária das duas modalidades de ensino no CEF 206. Isso significa que: ao final do semestre letivo os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm uma carga horária de hora/aula de 258 horas e 20 minutos por semestre letivo e os alunos do Ensino Fundamental de nove anos tem uma carga horária de hora/aula de 950 horas. São 691 horas e 40 minutos de hora/aula que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm de diferença em comparação com a carga hora/aula dos alunos do Ensino Fundamental de nove anos. Na mesma escola.

As 691 horas e 40 minutos que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm a menos que os alunos do Ensino Fundamental de nove anos, equivalem aproximadamente 29 dias com aulas de 24 horas de duração, ou ainda, daria compor duas cargas horárias de um semestre letivo da Educação de Jovens e Adultos!

Apesar dos poucos 100 dias letivos e das 258 horas/aulas que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possuem, é um espaço de tempo, dentro de um período, que não pode ser desperdiçado e não se pode afirmar que a carga horária dessa modalidade de ensino é a causa principal da não aprendizagem da leitura e da escrita de jovens, adultos e idosos que cursam os dois primeiros semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos, ao fim do período letivo, são avaliados pela Provinha Brasil. É, também, através dessa avaliação que os professores têm parâmetros para analisar a sua posição no processo de alfabetização.

Se ao final do semestre letivo do 1º ou do 2º semestres do Primeiro Segmento, os alunos fossem avaliados com uma avaliação do MEC, como a Provinha Brasil, o processo de alfabetização, letramento e numeramento melhoraria o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos?

Os alunos da Educação de Jovens Adultos não estão mostrando progressão nos últimos anos, se é culpa da matriz curricular, não podemos afirmar com certeza, mas é preciso ter atenção e qualidade nessa modalidade de ensino. Ser alfabetizado nos dias de hoje é uma necessidade humana.

No próximo subcapítulo serão abordados os procedimentos para a matrícula de alunos na Educação de Jovens e Adultos nos cursos oferecidos pela SEDF.

4.3 - Os procedimentos de matrículas de alunos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Escolas ou Centros de Ensino da SEDF

O ingresso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no CEF 206 acontece de três maneiras: (1) pelo sistema de Tele matrícula da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Fone 156); (2) transferências; (3) e por provas de nivelamento.

As pessoas que têm interesse em cursar algum semestre da Educação de Jovens e Adultos, seja no Primeiro ou no Segundo Segmento devem telefonar para a central do Governo do Distrito Federal, número 156, ao chamado da telefonista eletrônica escolher a opção tele matrícula (opção 1, digitar o número um do teclado numérico do telefone), após a escolha, há outra pergunta: “Qual curso deseja ser matriculado?” opção 1 para Educação de Jovens e Adultos ou opção 2 para o “DF alfabetizado” (para quem não sabe ler e escrever) No caso dos candidatos a uma vaga no curso, moradores do Recanto das Emas, onde não há o

curso do “DF Alfabetizado” só tem a opção 1 (digitar o número um do teclado numérico do telefone).

Após todos esses procedimentos o candidato será ouvido pelo atendente da Central do Tele matrícula. A partir desse momento, o atendente conversa com o candidato, esse deve informar o semestre que deseja cursar, seu nome completo, sua data de nascimento, o nome da sua mãe, e o número do seu telefone e o Código de Endereçamento Postal (CEP) da sua residência. O candidato será informado se foi contemplado com uma vaga em uma escola, geralmente a mais próxima da residência do postulante a vaga no curso. Após o período de matrícula, caso existam vagas remanescentes serão disponibilizadas nas secretarias das escolas.

Os candidatos selecionados pela SEDF através do Telematrícula que já cursaram alguns semestres letivos ou algumas séries escolares em alguma instituição de ensino, mas não possuem documentos que comprovem o seu nível ou grau de instrução educacional, realizarão duas Provas de Nivelamento uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. Essas provas, aplicadas aos alunos ingressantes no CEF 206 no segundo semestre de 2011, serão analisadas neste capítulo. (Cf. página 146)

Os alunos que iniciaram o curso da Educação de Jovens e Adultos em uma escola e que por algum motivo precisam mudar dessa escola, é possível fazer a transferência, desde que, a escola ou o centro de ensino que o aluno escolheu como destino, tenha vaga disponível.

No subcapítulo 4 são apresentados os perfis das professoras dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento do CEF 206, que participaram desse trabalho de pesquisa.

4.4 - Os perfis das professoras dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento do CEF 206

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (FREIRE, 2006, p. 113-114)

Para esta pesquisa foram envolvidas seis professoras (duas do 1º semestre e quatro do 2º semestre). Apresenta-se no quadro abaixo os perfis das professoras do 1º semestre do Primeiro Segmento, que lecionaram no 1º Semestre Letivo de 2011 no CEF 206.

Salienta-se que foram professoras que estiveram envolvidas na pesquisa. Mulheres que assumiram responsabilidades, por amor ou por desejo de ajudar outras pessoas. O papel da mulher na sociedade está cada vez mais abrangente. São seus rostos, métodos, ideologias ou princípios que vão para as salas de aula, não os dos Gestores da Educação. “Mulher para mim é uma coisa maravilhosa. E não digo isso com nenhum ranço machista.” (FREIRE, 2011c, p. 99)

Quadro 3 – Perfis das professoras do 1º semestre do Primeiro Segmento do CEF 206

Professoras do 1º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos – CEF 206						
Professoras do 1º Semestre	Idade	Disciplina	Formação	Tempo de educadora	Possui outra ocupação?	Professora Efetiva?
X	39 anos	Língua Portuguesa	Pedagogia	16 anos	Professora de Anos Iniciais da Rede pública	Sim
Y	45 anos	Matemática	Geografia	17 anos	----	Sim

Fonte: Dados da pesquisa – maio/2011

A professora X lecionava nessa turma às terças-feiras, quartas, quintas e seu dia de coordenação foi nas segundas. A professora Y lecionava nas segundas-feiras e nas sextas e o dia de sua coordenação era nas quartas.

Essas professoras são/foram as “Primeiras Professoras” da vida de muitos alunos que se matricularam nos cursos de alfabetização do CEF 206 e que participaram deste trabalho de pesquisa. Essa relação afetiva marca a vida dos alunos.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos (sic) aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que se justaponha. A esperança faz parte da natureza. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscreve ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 2006, p. 72)

No quadro a seguir apresentam-se os perfis das professoras do 2º semestre do Primeiro Segmento, que lecionaram no 2º Semestre Letivo de 2011 no CEF 206. Explica-se que no semestre letivo, em questão, os alunos tiveram duas professoras de Língua Portuguesa e duas de Matemática. As professoras efetivas foram substituídas por um mês, para cuidar de assuntos particulares.

Quadro 4 – Perfis das professoras do 2º semestre do Primeiro Segmento do CEF 206

Professoras do 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos – CEF 206						
Professoras do 2º semestre	Idade	Disciplina	Formação	Tempo de educadora	Possui outra ocupação?	Professora Efetivo?
A	48 anos	Língua Portuguesa	Pedagogia	20 anos	Professora de Anos Iniciais da Rede pública	Sim
B	44 anos	Matemática	Pedagogia	17 anos	Professora de Anos Iniciais da Rede pública	Sim
C*	31 anos	Língua Portuguesa	Pedagogia	12 anos	Professora de Anos Iniciais da Rede pública	Não
D*	29 anos	Matemática	Pedagogia	3 anos	Bancária	Não

* Substituiu a professora efetiva, durante um mês, dentro do semestre letivo.

Fonte: Dados da pesquisa – novembro/2011

Resguarda-se o anonimato e o sigilo dos nomes das professoras do 1º semestre utilizando as letras “X” e “Y” e as do 2º semestre utilizando as letras “A”, “B”, “C” e “D”.

É do senso comum, achar que professores da Educação de Jovens e Adultos estão fazendo um “bico” para complementar a renda. Por esse e outros comentários que é importante que os profissionais da educação sejam bem remunerados e que os vários professores que se empenham e valorizam as escolas que abrem as portas no período noturno para a Educação de Jovens e Adultos, tenham um reconhecimento social e governamental. Certos mitos devem ser quebrados.

A grande maioria dos professores, da Educação de Jovens e Adultos, tem hoje boa formação, ao contrário de décadas atrás em que a vontade, independente da formação da pessoa, era pré-requisito para ser alfabetizador. Esses professores precisam ter uma jornada de trabalho com menos hora de trabalho, para que o desenvolvimento das aprendizagens nas salas de aulas seja satisfatório.

O último Ministro da Educação, Fernando Haddad deixou o cargo para Aloísio Mercadante, para se candidatar e concorrer às eleições (ou seria aos “processos eleitorais”?) para a prefeitura da cidade de São Paulo. Será que ele fez “bico” ou usou o Ministério como “trampolim” eleitoral? Inclusive, o ex-ministro, posou para fotos ao lado de pessoas que não passam no “pente fino” da Receita Federal e que um deles, certa vez, disse: “As professoras não são mal pagas, são mal casadas!”.

Apresenta-se a seguir um pouco do perfil dos 27 alunos dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento do CEF 206, que participaram deste trabalho de pesquisa.

4.5 - Os perfis dos alunos dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento do CEF 206

É escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (sic) (FREIRE, 2006, p. 120)

Acredita-se que até hoje o número de “analfabetos”, segundo os critérios do IBGE, desde 1940 não decaiu de 13 milhões por que o analfabetismo tem classe social. Se o analfabetismo fosse uma “chaga” (termo utilizado na época do MOBREAL) das classes de maior prestígio social estaria com dados estatísticos mais satisfatórios?

Alguns alunos vivem em condição socioeconômica menos privilegiada e muitas vezes demonstram muita carência afetiva. Os alunos do diurno, que frequentam o ensino regular, têm entre seis e dezesseis anos, e os que se encontram matriculados no curso para jovens e adultos encaixam-se na faixa etária compreendida entre dezoito e setenta anos. Devido a essa diversidade de clientela, com diferentes faixas etárias, o trabalho dos professores e o da direção torna-se mais árduo, pois a cada ação da escola novas estratégias precisam ser pensadas para que sejam atendidas as diferentes realidades dos alunos dos semestres iniciais e finais.

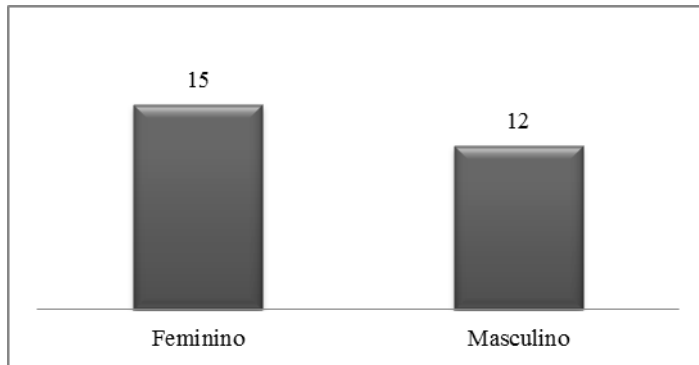
Para conhecer a realidade e observar os momentos de aprendizagens dos alunos, e a relação dos alunos com os professores é necessário que o pesquisador conheça o ambiente escolar, o contexto de sala de aula e as atividades extraclases ofertadas pela escola.

Nos dois semestres de 2011 durante a realização da pesquisa, participaram 27 alunos. A partir de entrevistas apresenta-se um pouco do perfil de cada um. Partindo do pressuposto de que o processo de alfabetização não deveria ter ruptura, e que esses 27 alunos poderiam vivenciar juntos aprendizagens e compartilhar momentos coletivos em dois períodos letivos, teríamos uma realidade diferente. A ruptura entre os 1º e 2º semestres trazem muitas dificuldades ocasionando desânimo e desmotivação que pode acarretar nas retenções.

Para ilustrar alguns dados coletados dos 27 alunos matriculados no 1º semestre do Primeiro Semestre letivo de 2011 e no 2º semestre do Segundo Semestre Letivo do mesmo ano apresenta-se, a seguir, alguns gráficos que trazem significativos dados para a pesquisa.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, entretanto alguns dados numéricos estão sendo incluídos para ilustrar a melhor os dados e a realidade. Alves-Mezzotti (1999) esclarece que “quando dados quantitativos são usados para complementar os qualitativos, o tratamento dado a cada um deles deve ser descrito separadamente.” (p. 171)

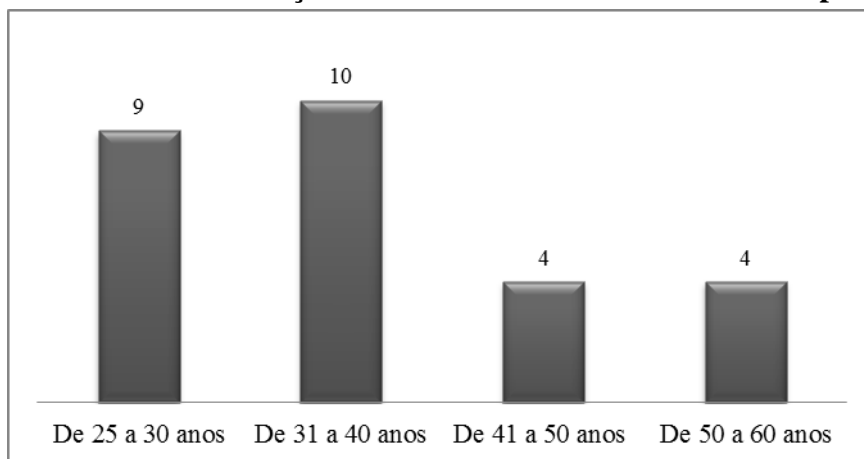
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por gênero



Fonte: Dados da pesquisa – setembro/2011

No gráfico acima, observamos que o número de alunos é 27 e o número de senhoras é 15 e o número de senhores é 12. Os dados apresentam que o número de mulheres é superior ao número de homens. As mulheres estão a cada dia dominando os espaços sociais.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por faixa etária



Fonte: Dados da Pesquisa – setembro/2011

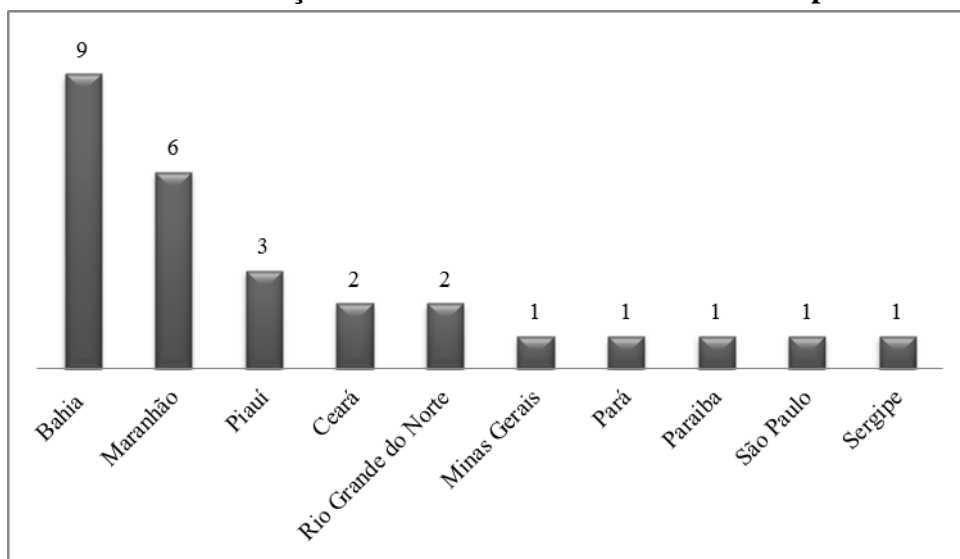
A média de idade dos alunos é de 37 anos sendo que o aluno mais novo tem 25 anos de vida e o mais idoso tem 60 anos. Observa-se que a maioria dos alunos participantes da pesquisa estão na chamada idade economicamente ativa, dos 25 aos 40 anos, que chega a um total de 19 alunos em um universo de 27.

Qualquer pessoa tem direito a matricular-se em uma instituição de ensino a partir dos seis anos de idade. A média de idade desse grupo de alunos é de 37 anos. Se levarmos em

consideração que a pena máxima que um condenado à prisão, no Brasil, pode cumprir são trinta anos. Esses alunos estão um ano além de uma condenação, sem alfabetização, mas como vítimas! Educação é um direito universal, até os cidadãos que estão privados de liberdade não o perde.

A expectativa de vida, segundo o levantamento do Censo, em 2011, é de 74 anos, ($37 + 37 = 74$). Vamos deixá-los viver os outros 37 anos, de suas medias etárias, sem serem alfabetizados?

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por local de origem

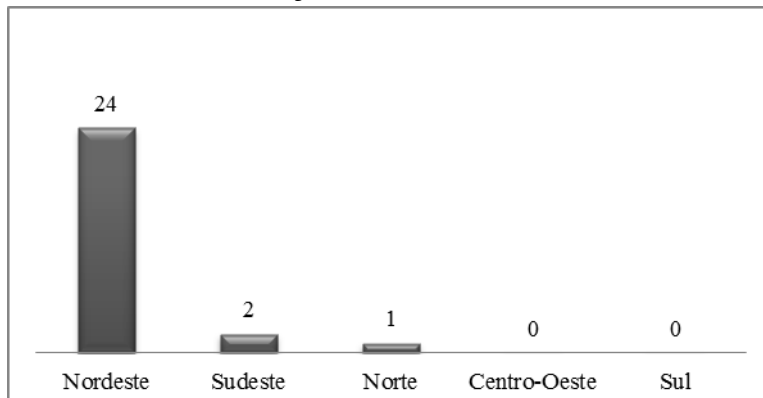


Fonte: Dados da pesquisa – setembro/2011

No gráfico acima, observa-se que o número de pessoas de origem baiana é a maioria. São nove alunos da Bahia e o segundo estado representado é o Maranhão com seis. Verifica-se no gráfico um aluno de São Paulo um grande centro urbano do país. Os dados também apresentam a ausência de brasilienses no grupo de alunos pesquisados. Os alunos dos 1º e 2º semestres são migrantes, em geral, de áreas com pouca estrutura social e de pouco índice de desenvolvimento humano. Migram para Brasília em busca de melhores condições de vida. No Distrito Federal estão tendo acesso a Educação, saúde e saneamento básico.

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. (FREIRE, 2010a, p. 78-79)

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por região de origem



Fonte: Dados da pesquisa – setembro/2011

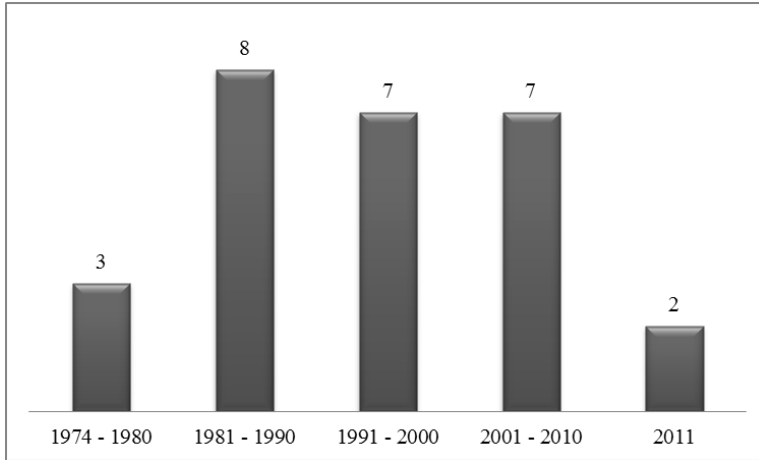
Neste gráfico, observando-se a distribuição dos alunos por regiões de origem, vê-se que o número de alunos vindos da região Nordeste é muito alto. Em oposição não há alunos oriundos da região Sul nem da região Centro-Oeste, onde se localiza Brasília, não há nenhum brasileiro frequentando os dois primeiros semestres do Primeiro Segmento do CEF 206, conforme dados do levantamento. Podemos constatar que os governantes da região Nordeste, a se basear por esta amostra, não têm investido o suficiente na educação básica de seu povo.

Geralmente, os moradores de áreas ou localidades do Brasil de pouco investimento, seja na educação, na saúde e outros, impossibilita esses brasileiros de continuar habitando esses ambientes do território nacional. Os últimos estudos apontam que as migrações estão diminuindo e que muitos migrantes dos grandes centros do Brasil estão retornando ao seu município de origem.

Oliven (1982) indica quatro processos principais que incentivaram a migração do meio rural para o urbano:

O primeiro é a introdução do capitalismo na economia rural, cujo resultado foi a proletarização dos trabalhadores mais pobres expulsos para a cidade. O segundo é a entrada de melhorias sanitárias no campo, que resultaram no decréscimo dos índices de mortalidade e num conseqüente aumento da população, que passou a não ser absorvida em seu lugar de origem. O terceiro é a expansão das fronteiras agrícolas com a colonização de regiões a oeste do país, anteriormente habitadas somente por índios. E finalmente, há a atração que o modo de vida exerce sobre as populações rurais com a expectativa de melhores condições de vida: um fenômeno desencadeado pela difusão dos meios de comunicação de massa em áreas rurais, seguindo a expansão da eletrificação rural. (OLIVEN, 1982 *apud* BORTONI-RICARDO, 2011, p. 36-37)

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos da do 1º e do 2º semestres por data de chegada ao Distrito Federal



Fonte: Dados da pesquisa –setembro/2011

Confirma-se um número elevado de migrações, de pessoas sem escolarização, para o Distrito Federal. Entre os anos 1974 a 1980 (6 anos) o número de migrantes é três. Entre os anos 1981 a 1990 (9 anos) o número de migrantes sobe para oito. Entre os anos 1991 a 2000 (9 anos) o número de migrantes foi de sete. Entre os anos 2001 a 2010 o número de migrantes é sete. E em 2011 o número de migrantes é dois.

Dentre os alunos pesquisados o que tem mais tempo de Brasília está há 38 residindo no Distrito Federal e os alunos com menos tempo estão residindo há menos de um ano na Capital.

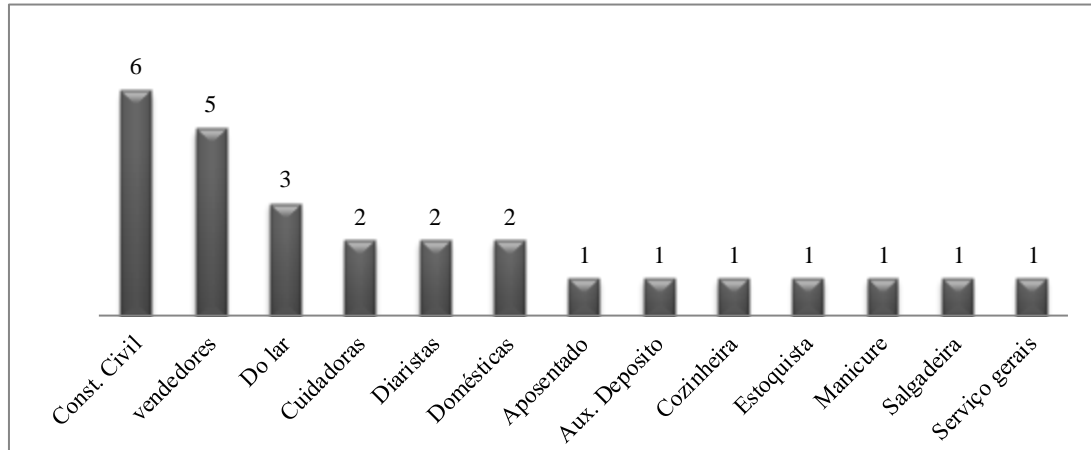
Na LDB 9.394/1996, no capítulo IV, da Educação Superior, no Art. 43, na finalidade IV, há seguinte proposta: “Promover a divulgação de **conhecimentos culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.” (grifo meu)

Trechos de uma música da Legião Urbana, banda de Brasília, que marcou gerações, retratará a arte que será apresentada na sequência: “Dizia ele: estou indo pra Brasília, neste país lugar melhor não há.” E também “João aceitou sua proposta e num ônibus entrou no Planalto Central ele ficou bestificado com a cidade saindo da rodoviária viu as luzes de Natal. Meu Deus mais que cidade linda, no ano novo eu começo a trabalhar [...] em Taguatinga [...]” (Faroeste Caboclo, Legião Urbana, 1987) “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2006, p.54)

Arte 1: Migrante ou Candango?



(Cf. Anexo C)

Gráfico 7 – Distribuição dos alunos do 1º e do 2º semestres por profissões

Fonte: Dados da pesquisa – junho 2011

Dos 27 alunos, sujeitos colaboradores, desta pesquisa, apenas quatro não têm trabalho remunerado. Dos 23 restantes, seis estão na construção civil realizando tarefas como pedreiros, ladrilheiros, marceneiros e serventes. A segunda maioria, são cinco vendedores. Desse universo de alunos, apenas 10 estão no trabalho formal, com Carteira de Trabalho assinada, os outros 13 alunos que exercem atividade remunerada são autônomos.

A seguir será apresentada uma análise sobre as teorias a respeito do currículo para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

4.6 - Como construir um currículo para a Educação de Jovens e Adultos

Seria possível um currículo sensível e acolhedor para alfabetizar pessoas que não teve resguardado o seu direito de acesso-e-permanência em uma escola na infância? Como os alunos da Educação de Jovens e Adultos podem se sentir mais acolhidos e envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem? Dialoga-se com Arroyo (2005), Barcelos (2010), Bortoni-Ricardo (2008), Leite (2007), Pedroso *et al* (2011), Pereira (2007), Pereira (2011) e Schwartz (2010).

Para dar respostas a essas perguntas depende do modo de agir dos educadores e professores que acreditam que podem dar significações aos alunos no processo de alfabetização no espaço escolar. Para Barcelos (2010) O currículo deve ser constituído de um conjunto de componentes e “deve ser tomados de forma articulada, na medida em que os componentes estão orientados por uma determinada ordem e por concepções de educação e de mundo.” (p. 32)

Para Pedroso *et al* (2011) o currículo deve ter significações com o contexto do qual os alunos da Educação de jovens e Adultos estão inseridos. E se

os professores responsáveis pela articulação curricular e práticas pedagógicas foram formados dentro de uma tradição de controle ou de um currículo prescritivo, em que o outro é quem define, questiona-se se esses mesmos professores se percebem como sujeitos de sua aprendizagem. [...] as questões que emergem ao se pensar no aluno, seja em sua subjetiva, nas referências culturais, nas experiências de vida, seja no desenvolvimento do pensamento crítico [...] (p. 188)

Quando se reflete sobre a prática pedagógica e suas implicações curriculares é importante atentar-se sobre os conhecimentos prévios e as atividades cotidianas do grupo de alunos que se desenvolve o processo de alfabetização. São os conhecimentos e as atividades reais dos alunos que não fazem parte das matrizes, diretrizes ou bases curriculares. Para Barcelos (2010) a vida prática, real dos alfabetizando são deixados de lado por não fazer parte de “tudo aquilo que não cabe nos conceitos, categorias, definições acadêmicas, um dos fatores que contribuíram, e que ainda contribuírem, (sic) para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar.” (p. 56-57)

Segundo Pereira (2007), “muitas práticas se mostram insuficientes para promover a inserção plena dos alfabetizando na cultura escrita.” (p. 9). Para alguns desses alunos os professores são unguídos por algo especial, eles têm em mente que aprender a ler é difícil e ensinar a ler é mais difícil ainda. Outros não veem sentido em frequentar aulas de matemática se a sua necessidade de momento é aprender a ler e a escrever. Para González Rey (2008)

não existirá sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada; portanto, o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem padronizada, centrada em exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu próprio percurso na aprendizagem.” (p.39)

O autor ainda afirma que “os professores devem estar conscientes de que, sem a conquista do interesse do aluno, a aprendizagem nunca poderá transcender seu caráter passivo-reprodutivo” (p.40). É necessário que os alfabetizadores tenham uma boa criatividade para desenvolver boas e atraentes abordagens pedagógicas no processo de alfabetização e/ou aprendizagem. Para alguns alunos é difícil após um dia de trabalho se concentrarem nas aulas, mas, eles não podem apenas ir à escola para terem aulas monótonas realizar cópias da lousa e

cumprir as atividades proposta pelo professor, que na maioria das vezes é descontextualizada da sua realidade.

No processo ensino-aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos, fica evidenciado um ensino descontextualizado com a realidade dos alunos. Schwartz (2010) afirma que “distanciamento significativo entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos alunos, principalmente pelos das classes populares, porque os saberes que o aluno traz com ele ainda **não têm sido diagnosticados nem valorizados** na escola.” (p. 49, grifo meu)

Para Schwartz (2010) o professor precisa ter coragem e poder de decisão na realização de atividades escolares ao “elaborar uma proposta didática de alfabetização para alunos jovens e adultos, é necessário, portanto, que **o professor não tenha medo de arriscar, de experimentar o novo, de continuar sendo um sonhador.**” (p.58, grifo meu)

Qualquer turma escolar é bastante heterogênea e é difícil para alguns professores atender todas as dificuldades da turma e também dar encaminhamento aos que estão adiantados. Sem questionar a fundo a formação do educador, é necessário que o professor que está habilitado a ensinar em classes de Educação de Jovens e Adultos não tenha em suas dinâmicas a simplicidade didática e ensinamentos tradicionais.

O aluno desenvolve melhor a própria aprendizagem quando o professor está interagindo com ele. Quando fornece pistas ou andaimes de contextualização que facilitavam uma interpretação para realizar as atividades. Bortoni-Ricardo (2008) descreve melhor o termo andaime

Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. Um trabalho de andaime, ou andaimagem, pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do seu turno de fala. (p. 44)

A Educação de Jovens e Adultos, não pode subestimar a inteligência dos alunos. E alguns professores continuam ensinando pelo sistema impermeável escolar. Esses pensam que os conhecimentos prévios dos alunos não o ajudarão nas atividades em sala de aula. Esses alunos possuem uma bagagem significativa de conhecimentos criada a partir de suas práticas

sociais. As aulas na educação de jovens e adultos precisam, além do conhecimento sistematizado, ir de encontro às práticas letradas vivenciadas pelos alfabetizandos.

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Isso não significa que defendemos um ensino pragmático e superficial, mas reassumimos que o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos funcionais e relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumento a chance de estabeleceram-se vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos. (LEITE, 2007, p. 129)

Os currículos para a Educação de Jovens e Adultos precisam estar de acordo com o Parece nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, os currículos para a Educação de jovens e adultos, e devem ser propostos na perspectiva do que os alunos são e não na perspectiva que o sistema de educação almeja que sejam. Segundo, Pereira (2011), A escola está distante da realidade e do cotidiano dos estudantes

e defasada no que concerne às mudanças socioculturais; há desconhecimento do perfil dos educandos na significação da prática pedagógica, desconhecendo os desejos e as aspirações dos estudantes. (p. 163)

Arroyo (2005) alerta para a defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular. Essas marcas podem ser aproveitadas “como material bruto para os currículos e os saberes escolares refinados.”

A seguir apresenta-se a Base Curricular Comum da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

4.7 - Base Curricular Comum da SEDF para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos

O Currículo da Educação Básica, vigente desde 2010, foi elaborado, como descreve o Secretário da Educação do Distrito Federal, da época da elaboração, Sinval Lucas de Souza Filho para “nortear a prática pedagógica dos/as educadores/as na perspectiva da construção de uma instituição educacional pública de qualidade para todos.” (p. 15) Esse Currículo é “orientada pelo Parecer nº 11 de 2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica de

Educação (CNE/CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA.” (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 39)

Para os professores dos 1º e o 2º Semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206, está disponível na sala da coordenadora pedagógica, desse Centro de Ensino, a Base Curricular Comum para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

A Base Curricular Comum disponibilizada para os professores do Primeiro Segmento, na sala da coordenação do CEF 206, é adaptado a partir do Currículo da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos disponível no sítio da SEDF. O CEF 206 tem resguardado a autonomia do seu Currículo no inciso II do artigo 27 (Os conteúdos curriculares) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento.

Na Base Curricular da SEDF estão os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Artes e Educação Física. Os alunos dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento, tiveram, ao longo dos semestres de pesquisa, apenas aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Seguem, na sequência, análises com cada um dos componentes curriculares de Língua Portuguesa para o 1º semestre do Primeiro segmento com seus conteúdos e habilidades exigidos. Cada conteúdo, dos componentes curriculares, serão analisados conforme foram apresentados pelos professores aos alunos nas atividades do cotidiano dentro do semestre letivo.

4.8 - Diálogo entre teoria e prática dos conteúdos de Língua Portuguesa para o 1º semestre do Primeiro Segmento.

As aulas do semestre letivo, no qual foi desenvolvida a presente pesquisa, iniciaram-se no dia 10 de fevereiro de 2011. O início dessa pesquisa foi no dia 19 de abril de 2011. O primeiro componente curricular da análise é o de Língua Portuguesa. As aulas de Língua Portuguesa ministrada no 1º semestre do Primeiro Segmento no CEF 206 foram de responsabilidade de uma professora formada em pedagogia, com 39 anos de vida e exerce a profissão há 16 anos. A turma de alunos é composta por 23 alunos. Os alunos tiveram três aulas de Língua Portuguesa por semana, nas terças-feiras, nas quartas e nas quintas; dessas, duas eram acompanhadas pelo pesquisador, semanalmente, nas terças e nas quintas.

Seguem as análises dos conteúdos da Língua Portuguesa, trabalhados em sala de aula, começando pelo primeiro, da Base Curricular Comum até o último, no caso o décimo.

Quadro 5 – Conteúdos Língua Portuguesa 1º semestre

Componente Curricular: Língua Portuguesa
Eixo Temático: Leitura, produção de pequenos textos, oralidade e análise textual.
Conteúdos do 1º semestre do Primeiro Segmento:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Identidade e seus contextos. 2) Escrita e identificação do alfabeto, grafia e som, nas formas cursivas e letra de fôrma, maiúscula e minúscula, ordem alfabética. 3) Distinguir vogais de consoantes, letras de sílabas e sílabas de palavras. 4) Construção de hipótese de escrita e leitura. 5) Interpretação de texto oralmente e de forma direta. 6) Uso do dicionário, ampliação do vocabulário léxico. 7) Divisão do texto em frases por meio de recursos de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação). 8) Produção de pequenos textos sobre sua biografia, observando os seguintes aspectos notacionais e discursivos: paragrafação e uso da inicial maiúscula. 9) Alguns gêneros textuais a partir dos quais devem ser trabalhados os conteúdos: listas, receitas, questionários, anúncios, folhetos, letras de músicas, versos, poemas, bilhetes, jornais, revistas, fábulas, anedotas, relatos e imagens, símbolos (placas, mapas, fotos). 10) Audição, leitura e análise de textos orais de diversos gêneros com elementos verbais e não verbais: gestos, expressões faciais, postura corporal, imagens visuais, palavras, frases, etc.

O primeiro conteúdo (1) Identidade e seus contextos, segue uma análise:

• MEU NOME É _____

• TENHO 28 ANOS.

• SOU casado.

• MINHA FAMÍLIA É FORMADA POR 4 PESSOAS.

• MINHA PROFISSÃO É carpinteiro.

• MORO NO Recanto das Emas.

• ESTUDO NO CEF 206.

• O QUE MAIS GOSTO DE FAZER É trabalhar.

• QUERO SER ALFABETIZADO(A) PARA obter a carteira de motorista.

Imagem 1, fonte: Atividade realizada por um aluno no semestre letivo.

Observa-se no fragmento de imagem acima as identidades de um aluno que tem 28 anos de vida, é casado, tem uma família composta por quatro pessoas, a sua profissão é carpinteiro, é morador do Recanto das Emas, é aluno CEF 206, o ele mais gosta de fazer é trabalhar e que frequenta os cursos da Educação de Jovens e Adultos para alfabetizar-se e através das ferramentas de leitura e escrita poder frequentar os cursos Departamento Trânsito do Distrito Federal (Detran-DF) para obter sua Carteira Nacional de Habilitação (CNH).

Observa-se que há apenas os seguintes erros de ortografia: *Recato das emas* (Recanto das Emas) e *caterra de natorita* (carteira de motorista - CNH). Como a “carteira de motorista” ainda não está concreta em sua vida cotidiana, aponta-se por esse sentido o motivo do seu erro ortográfico ao responder o questionário. O aluno, autor das respostas escritas no fragmento, estava até aquele momento matriculado na escola há três semestres, ou seja, após a sua matrícula ficou retido no semestre letivo, no seguinte não conseguiu aprovação e estava pela terceira frequentando o 1º semestre.

Esse aluno, que não abandonou a escola, apesar dos insucessos que passou, é caso raro em classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Para recompensar seu esforço, ele conseguiu ser aprovado para o 2º semestre, após ter frequentado três semestres letivos no mesmo nível, ou seja, no 1º semestre do Primeiro Segmento.

Um outro aluno, fez um depoimento dizendo que estava em uma padaria e leu para si uma palavra: “*Cadárpio*”. Ele completou dizendo, que perguntou para a balconista o que estava escrito naquela moldura e ela ratificou o que ele havia lido: Cardápio. Ele se sentiu muito feliz e viu que é muito bom estar na escola por estar aprendendo, ainda disse: “*Fim do ano tiro min’a cartera*”. Ele também sonha em ter a sua Carteira de Habilitação.

Esse mesmo aluno disse ainda que quando está no ônibus, em direção ao trabalho, fica tentando ler os letreiros das lojas e dos comércios por onde passa. É interessante essa atitude, já que os alunos da Educação de Jovens e Adultos dispõem de poucos artefatos de leitura para realizar e pouco tempo para estudar as atividades escolares, mas utilizam outros meios para desenvolver o próprio domínio da leitura.

O conteúdo (2) escrita e identificação do alfabeto, grafia e som, nas formas cursivas e letra de fôrma, maiúscula e minúscula, ordem alfabética; e o conteúdo (3) distinguir vogais de consoantes, letras de sílabas e sílabas de palavras. Serão analisados em conjunto.



Imagem 2 fonte: Carpaneda e Bragança (2009) livro didático para a alfabetização de jovens e adultos

Nas atividades que envolviam aprendizagens das letras do alfabeto, as consoantes, as vogais a professora utilizava vários meios como: atividades dos livros didáticos, atividades elaboradas e pelo alfabeto móvel.

Algumas palavras geradoras, do método Paulo Freire, foram utilizadas. As palavras acompanhadas durante a pesquisa em sala de aula foram: sopa, luta, amigo, namorado e janela. Os alunos eram motivados a participar das aulas a partir da interação da professora.

No caso da palavra geradora “sopa” foi trabalhada da seguinte maneira. Palavras da professora: “Quantas vezes abrimos a boca para falar sopa?” - “Quantas letras para a sílaba SO?” - “Quantas letras para a sílaba PA?”

O termo sílaba já é internalizado pelos alunos, já que responderam com prontidão. A professora escreveu na lousa as quatro formas de escrita da letra /s/: a maiúscula, a minúscula, a cursiva e a de fôrma.

A professora perguntou aos alunos palavras que comecem com /s/, e eles indicaram várias palavras a partir do método fônico da letra com as vogais que a professora os apresentava e o resultado foi o seguinte: sandália, salada, sacola, safado, sapato, sapo, Sueli, Suelen, suco, Siena, sucrilhos, sol, sofá, sal, sozinho, salto, sala, sábado, saúde, Samambaia.

A professora escreveu na lousa as quatro formas de escrita da letra /p/ a maiúscula, a minúscula, a cursiva e a de forma. Perguntou aos alunos palavras que comecem com /p/, e eles indicaram várias palavras a partir do método fônico da letra com as vogais que a professora os apresentava e o resultado foi o seguinte paralelepípedo, Pedro, padaria, padeiro, pão, papagaio, panela, Paulo, pato, pipoca, paçoca, paturi, pipa, porta, piscina, picolé, piada, pepino, piaba, pizza.

Encerradas as atividades com a palavra geradora “sopa” a professora apresentou uma lista de palavras a partir das sílabas de outra palavra geradora, “vida”, trabalhada anteriormente com os alunos.

SOPA	PIPA	POVOADO	PODAVA
PIADA	PAPO	SOFÁ	PAVIO
IPÊ	PIEIDADE	SOCO	PAPUDO
PAVÃO	PIÃO	SACO	PEDIDO
PIAVA	PÕE	SUCO	SUAVE
PAPAI	PÃO	SECA	SAÚDE

Imagem 3 fonte: Material oferecido aos alunos durante a aula pesquisada.

Conteúdo (4) Construção de hipótese de escrita e leitura.

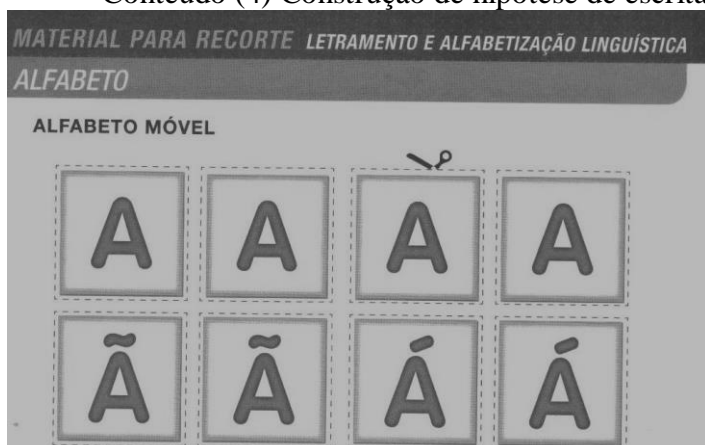


Imagem 4 fonte: Alfabeto móvel disponível para o aluno no apêndice do livro didático

Para esse conteúdo a professora propôs uma atividade em grupo de três alunos. Nessa atividade cada grupo realizaria um lanche especial e precisavam fazer uma lista de doces salgados e bebidas para o lanche, com as letras e as vogais do alfabeto móvel.

O alfabeto móvel é disponível para os alunos nas últimas páginas do livro didático adotado pelo CEF 206, e estão incluídas todas as consoantes, vogais e as particularidades das vogais acentuadas com o agudo, circunflexo e o til e o /ç/.

Observou-se que as atividades em grupo eram muito agradáveis para a turma. A professora alertou para cada integrante dos grupos que o trabalho deveria contar com a participação de todos e que era para cada um dar as suas contribuições. Como a turma pesquisada é heterogênea, e cada aluno está em um determinado estágio, os mais adiantados auxiliavam os alunos egressos que não conheciam todas as letras. Notou-se vontade muito grande dos alunos no sentido de se ajudarem, mas essa ajuda, geralmente era para encontrar a resposta de uma questão qualquer ou responder pelo outro. Didaticamente o aluno que recebe esse auxílio pode estar sendo prejudicado.

As palavras das listas de doces e salgados elaboradas pelos grupos foram: bolo, pudim, leite, pão, pêta, salgados, café, refrigerante, suco, pão de queijo, torrada, enroladinho, pizza, rosca, biscoito, manteiga, torta, mortadela, salsicha, pastel, queijo, Coca-Cola, pipocas, azeitona.

A professora escreveu na lousa uma lista com palavras que geraram dificuldades durante a realização da atividade que são: afé (café), aúca (açúcar), torada (torrada), bicoito (biscoito) pão de qj (queijo) rka (rosca).

A professora não expôs os autores das palavras ao ridículo, mas pediu a ajuda da turma na escrita correta das palavras. Utilizando-se do fônico, a professora pronunciava as palavras dessa lista e os próprios alunos as corrigiam.

O conteúdo (5) Interpretação de texto oralmente e de forma direta. Um dos textos lidos pela professora para os alunos segue abaixo:

“O bisavô e a dentadura – Sylvia Orthof

Quando chegava o doce de leite, o queijinho, a goiabada, e uma tal de sobremesa que tem o nome de “mineiro-de-botas”, que tem queijo derretido, banana, canela, cravo, sei lá mais que gostosuras, o pessoal comia, comia. E, depois de comer tanto doce, a sede vinha forte, e a chateação começava, ou recomeçava, ou não terminava.

- Tia Santinha, não beba no copo da dentadura do bisavô, cuidado! Tenho certeza de que a dentadura ficou no seu copo a noite inteira!

O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira, comendo a goiabinha, o “mineiro-de-botas”, o doce de leite, o queijinho... e mexendo a dentadura pra lá e pra cá, pois a gengiva era velha e a dentadura já estava sem apoio. Mas o bisavô tinha senso de humor... e falava pouco. O pessoal cochichava que ele era mais surdo que uma porta. Bestagem, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...

Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem a dentadura. E como todos perguntaram para ele o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso banguela, dizendo:

- Ocês tavam perturbando demais, todos com nojo dela, resolvi não usar, uai!

Ai, a família ficou sem jeito, jurando que não iria falar mais da dentadura, que tudo fora brincadeira, que todos adoravam o velho Arquimedes, que ele desculpasse.

- Tá desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!

A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

- Ocês num insistam. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez!

E passaram-se vários dias. Ninguém mais fazia a brincadeira do copo. De vez em quando, o bisavô lembrava:

- Tô sentindo falta...

- Da dentadura, bisavô?

- Não, da traquinagem de ocês... ninguém tá com nojo de beber água do copo, né?

- Ora, o senhor não deve levar a mal, foi molecagem, a gente não faz mais, pode usar a dentadura, bisavô.

Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura. Todos na mesa se cutucaram e começaram a rir, muito disfarçado bebiam água, pensando... sem dizer, pois haviam prometido.

Depois da sobremesa, boca pedindo água depois de tanto doce caseiro, o velho Arquimedes disse:

- Ocês tão bebendo tanta água, sem nojo...

- Bisavô era brincadeira!

- Eu também fiz uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei banguela, minha dentadura ficou de molho, dentro do filtro!”

A leitura da história para a turma foi prazerosa todos os alunos acompanharam bem atentos. À medida que a professora relatava os episódios ocorridos ao longo do texto a turma demonstrava que estava atenciosa ao que estava escutando.

Ao final da leitura a professora dialogou com a turma sobre a história, perguntando: (1) quem era o personagem principal da história (O bisavô); (2) qual o nome do personagem principal (Arquimedes); (3) onde ocorreu (Minas Gerais); (4) em que cidade (Montes Claros). Perguntou ainda o que acharam da história, se a atitude do bisavô foi verdadeira.

A turma conseguiu interpretar bem o texto, houve opiniões contrárias, mas o texto deixava algumas ambiguidades implícitas e que os alunos tiveram bons argumentos para falar o próprio ponto de vista. Foi um momento descontraído. A turma participou e isso foi muito importante. Até aquele momento os alunos tiveram poucas atividades de leitura em sala de aula. O trabalho de apresentação, decodificação de letras e sílabas prevaleceu nos últimos dias.

Em outros momentos de leitura e interpretação de textos, tanto no 1º como no 2º semestre, a interação dos alunos com as professoras eram intensas. A conversa, o diálogo, a afetividade, dentro da sala de aula, resultam em bom ambiente para o sucesso no processo de aprendizagem. González Rey (2008) destaca que “a conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão.” (p.39) A coordenação pedagógica do CEF 206 também dialogava com os alunos apresentando e interpretando histórias de livros e filmes.

A partir das leituras das professoras os alunos interpretavam a partir de suas experiências sociais. Bortoni-Ricardo (2006a) descreve sobre “as interações de indivíduos em suas redes de relações sociais que são constituídas pelas pessoas com quem o indivíduo

interage nos diversos domínios sociais”. (p.49) Além da rede social a autora descreve como acontece a efetiva interação do indivíduo pela experiência vicária: “isto é, a experiência que o indivíduo adquire assistindo novelas de televisão, **filmes**, ou **ouvindo relatos**.” (p. 49, grifo meu).

Os alunos têm necessidade de dizer algo, de conversar, de receber uma palavra de incentivo dentro outros estímulos motivacionais . As professoras ouviam desabafos e histórias de preconceitos, discriminações, rejeições e constrangimentos, **Esses alunos confiam nas professoras**. Quem, além das professoras, podia ouvir essas confissões se a sociedade e algumas redes de relações sociais o rejeitam?

A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, emprego, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção. Contar sua história e trajetória. Rir de si mesmo. Rir com o outro. Brincar consigo e com o outro. Ser. Dar oportunidades ao outro de rir com seus “*causos*”, coisas, histórias trágicas e alegres. Enfim, um mundo de cultura, historicamente produzida e acumulada, que passa pelo cantar, desenho, conto, poesia, repente, improviso, cordel, histórias de avós, pais e entre gerações. (REIS, 2011, p. 72)

O lado bom dessa e de outras leituras que as professoras fizeram para os alunos, foi o modo encantados dos alunos olhando para a professora. Eles têm admiração por aqueles que sabem ler. Isso é mais uma motivação para os alunos frequentarem as aulas para que em breve possam ler o que ainda não leram (Bíblia, folhetos, receitas, poesias, jornais, revistas, etc.)

Bortone (2005) resume três tipos de leitura:

- (1) Leitura objetiva: Decodifica o texto. Lê-se o que está explícito no texto.
- (2) Leitura inferencial: Detecta o implícito no texto. É o momento da interação texto/leitor, quando, então, se vai construindo o significado de determinado texto.
- (3) Leitura avaliativa: Revela a postura crítico-reflexiva do leitor diante do texto. Posiciona-se, concordando ou antagonizando, com as idéias (sic) e posturas estabelecidas no texto. (p. 35)

Nas aulas, acompanhadas para esta pesquisa, as leituras e interpretações foram realizadas superficialmente e é como devem ser feitas por vários fatores que começam na organização curricular pedagógica da SEDF para a Educação de Jovens e Adultos. O ritmo de alfabetização noturna é diferente de alfabetização diurna. O tempo de aula é curto e o aluno jovem, adulto ou idoso não quer ir para a escola para ficar sentado na carteira apenas ouvindo,

ele quer escrever, realizar tarefas, trabalhar nas atividades que possam, o quanto antes, facilitar a sua aprendizagem de leitura e de escrita. Se a professora dedicar as suas aulas apenas para a leitura, os alunos podem até dormir, pelo cansaço do trabalho do dia ou por não estarem ativamente envolvidos em atividades. Aqueles olhares encantados dos alunos para as professoras, nos momentos de leitura, emocionam.

Os conteúdos (6), (7) e (8) da Base Curricular Comum não foram trabalhados diretamente nas aulas. O Conteúdo (6) Uso do dicionário, ampliação do vocabulário léxico. O dicionário não foi utilizado em sala de aula. As professoras cuidavam para introduzir palavras no repertório comunicativo dos alunos. Conteúdo (7) Divisão do texto em frases por meio de recursos de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação). Os recursos de pontuação foram trabalhados no 2º semestre e estarão nas análises desse semestre, dentro deste capítulo.

Conteúdo (8) Produção de pequenos textos sobre sua biografia, observando os seguintes aspectos notacionais e discursivos: paragrafação e uso da inicial maiúscula. Os alunos do 1º semestre do Primeiro Segmento estão em estágios diferenciados de conhecimentos alfabéticos e a grande maioria está no processo de conhecer as grafias, os fonemas, das letras e das sílabas. Poucos têm competências para criar frases com três ou quatro palavras. Esse conteúdo está em desacordo com a realidade encontrada no semestre para o qual foi destinado.

Conteúdo (9) Alguns gêneros textuais a partir dos quais devem ser trabalhados os conteúdos: listas, receitas, questionários, anúncios, folhetos, letras de músicas, versos, poemas, bilhetes, jornais, revistas, fábulas, anedotas, relatos e imagens, símbolos (placas, mapas, fotos). Este conteúdo foi bem trabalhado. Veremos três situações na sequência.


Após o feriado do Dia do trabalhador, a professora solicitou aos alunos que abrissem o livro didático na página 130, onde estavam duas imagens que retratam o mundo do trabalho. A primeira é do artista Adilson e a imagem é chamada “Braçal trabalhadores” de 2004, e a segunda é uma imagem da artista Tarsila do Amaral, uma tela de 1933, bastante conhecida a “Operários”.

A professora pediu aos alunos observarem bem as imagens e às interpretassem dizendo o que os artistas, os criadores das imagens queriam nos informar. A partir das imagens do texto os alunos foram dando suas opiniões, seus relatos e o que estavam vendo

através das imagens: trabalhadores da roça, plantadores de feijão, arroz, trabalhadores de indústria.

UNIDADE
8 **TRABALHADORES**

O TEMA TRABALHO JÁ FOI RESTRATADO POR MUITOS ARTISTAS. VEJA ALGUNS EXEMPLOS.



RESPONDA ORALMENTE.

- O QUE CADA UMA DAS IMAGENS ACIMA ESTÁ RESTRATANDO?
- O QUE VOCÊ PENSA AO OBSERVAR CADA UMA DELAS?

Imagem 5 fonte: Livro didático adotado pelo CEF 206 para o 1º semestre (p. 130)

Foi importante a leitura das imagens pela turma. Apesar da participação de poucos, não pode dizer que a turma não participou da atividade, todos estavam bem atentos. A professora explicou a origem do quadro da Tarsila do Amaral – Operários; falou de sua própria origem que trabalha desde a sua adolescência e da importância do trabalho. Mencionou a importância do trabalho remunerado e do não remunerado (estavam na sala donas de casa), e valorizou o empenho da turma por estar em sala após um dia cansativo de trabalho. Os alunos se identificam muito com as histórias de vida dessa professora.

Em outra aula a professora trabalhou com a letra da música “Amigo” de Erasmo Carlos e de Roberto Carlos. A professora providenciou um rádio, o arquivo musical da canção e uma cópia da letra da música para cada aluno. Em silêncio, os alunos e a professora ouviram a música e ao seu final, ela leu pausadamente cada verso da letra da música.

*“Você meu amigo de fé, meu irmão camarada
Amigo de tantos caminhos e tantas jornadas
Cabeça de homem mas o coração de menino
Aquele que está do meu lado em qualquer caminhada
Me lembro de todas as lutas, meu bom companheiro
Você tantas vezes provou que é um grande guerreiro
O seu coração é uma casa de portas abertas
Amigo você é o mais certo das horas incertas*

*Às vezes em certos momentos difíceis da vida
Em que precisamos de alguém pra ajudar na saída*

*A sua palavra de força, de fé e de carinho
Me dá a certeza de que eu nunca estive sozinho*

*Você meu amigo de fé, meu irmão camarada
Sorriso e abraço festivo da minha chegada
Você que me diz as verdades com frases abertas
Amigo você é o mais certo das horas incertas*

*Não preciso nem dizer
Tudo isso que eu lhe digo
Mas é muito bom saber
Que você é meu amigo.”*

Após a leitura, a professora perguntou para a turma sobre a música: (1) Quem a escreveu?; (2) Para quem foi escrita? (3) Qual o valor da amizade. Surgiu um diálogo de alunos com alunos, alunos com professora sobre o valor da amizade e a confiança.

A intenção da professora foi trabalhar a palavra geradora ou palavra-chave, como ela anuncia, “amigo”. Assim, como havia feito com outras palavras geradoras ela fez com a palavra “amigo”

Ela pergunta: “*Quantas letras tem a palavra amigo?*”; *Quantos alunos na nossa turma tem o nome começando com a letra /A/*”; “*Quantas vezes abrimos a boca para falar amigo?*”

Mostrou as quatro formas da escrita da letra “M”, minúscula, maiúscula, manuscrita e a letra de fôrma. Apresenta o som do “M”, e o movimento dos lábios na pronúncia (método fônico).

Foi a primeira vez que a professora trabalhou uma palavra geradora com três sílabas. A turma sabe o que é uma sílaba, mas internalizaram que sílaba é composta por uma consoante e uma vogal, ou seja, forma canônica /CV/ como esclarece Bortoni-Ricardo (2006a). /C/ para consoantes e /V/ para vogais (p. 82). As particularidades /V/, /CCV/, /CCVC/, /CCVCC/, /CVCC/ foram apresentadas, mas pouco trabalhadas.

A professora solicitou aos que alunos falassem algumas palavras que comecem com a letra M e o resultado foi: mingau, milho, miau, milharina, mamadeira, mina, mimi, margarida, Miguel, Maria, Marina, menino, mamãe, marido, manga, Marcos.

A professora apresentou a variação do som da letra /G/ com as vogais. O /G/ dependendo da vogal interfere o fonema.

Neste caso: /GA, GO, GU/ - /GE, GI/ - /GUE, GUI/

Pronunciou /G/ com /A/ com /O/ e com /U/, depois /G/ com /E/ e com /I/ e também o som das sílabas /GUE/ e /GUI/. Após a explicação, a professora pediu aos alunos que falassem palavras que comecem com “G” e o resultado foi: girafa, gelo, Gil, gole, galo, galinha, gato, gia, Gilson, geada, garrafa, Geni, gata, gol, Goiás, goiaba. Em um momento falaram “jiboia”, mas a professora fez a distinção das sílabas que possuem o mesmo fonema, no caso o /gi/ e o /ji/.

A professora, a partir da palavra amigo(a), criou outras palavras: ama, amo, goma. E também alguns anagramas. Ela escrevia no quadro e perguntava para a turma se a palavra escrita fazia sentido. Como: amago, amogo, amego, amugo, amige, amigu. Foi uma boa atividade para se trabalhar a pronúncia e internalização dos som que a letra /G/ faz com as vogais.

Em outra ocasião escolar a professora trabalhou com uma parlenda, cantada em festas populares de um município de origem de uma aluna. A letra dessa parlenda foi escrita em uma cartolina como segue nas imagens:

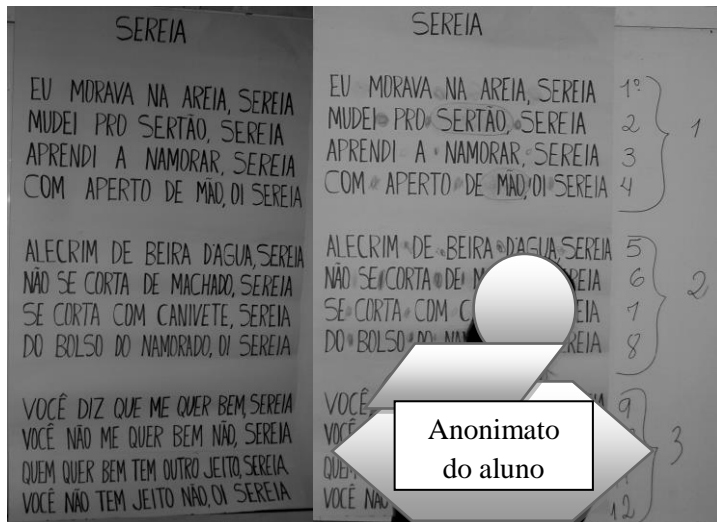


Imagem 6 fonte: Foto tirada no momento da realização da atividade.

A professora se preocupa com outros artefatos de leitura e escrita. Essa poesia ou parlenda foi bem trabalhada pela professora da seguinte forma:

Ela leu, a turma leu, a professora declamou, e uma aluna cantou a letra para a turma. Mais uma vez a professora falou do verso, estrofe e da rima em poesias. Foi bom retornar ao

assunto de aulas anteriores, pois isso ajuda o aluno a internalizar os conceitos. Com a letra da parlenda/poesia no quadro, a professora ainda convidou alguns alunos para participar da aula.

Primeiro deveriam achar as rimas de cada estrofe. A professora convidou três alunos para irem à lousa e, com um giz de cera, pintar as palavras que rimam em cada uma das estrofes da letra da poesia.

Isso tem muito a ver com o reflexo na escrita. Segundo Bortoni-Ricardo na fala não há necessariamente pausas entre as palavras; já na escrita deixamos um espaço em branco entre elas, que se denominam fronteira de palavra.

O resultado da atividade será produtivo quando os alunos estiverem desenvolvendo a escrita autônoma, o que irá ajudar a definir o início e o fim de uma palavra dentro de um grupo de força silábico (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 51)

Conteúdo (10) Audição, leitura e análise de textos orais de diversos gêneros com elementos verbais e não verbais: gestos, expressões faciais, postura corporal, imagens visuais, palavras, frases, etc. Esse conteúdo foi bem explorado, conforme exemplificações dos conteúdos (8) e (9).

O componente curricular da Língua Portuguesa para o 1º semestre do primeiro segmento não é extenso, mas é descontextualizado com a realidade apresentada no semestre pesquisado. No 1º semestre há vários alunos que estão frequentando aulas em uma escola pela primeira vez na vida, e se quer têm habilidades de manusear um lápis ou folhear e identificar uma página no livro didático.

Ao longo do 1º semestre os alunos fizeram avaliações de aprendizagens. A seguir serão apresentadas as três provas elaboradas pela professora de Língua Portuguesa aplicada aos alunos do 1º semestre do Primeiro Segmento.

4.8.1 – A primeira prova de Língua Portuguesa do 1º Semestre

A avaliação interessada em promover a aprendizagem elimina a prática da reprovação, da repetência e da aprovação como “passar de ano”. Estar a serviço da aprendizagem é o compromisso da avaliação com todos os alunos, sem exceção, por meio de práticas formais e informais que os preparem para a inclusão social crítica. (VILLAS BOAS, 2008, p. 30)

Na primeira prova as notas dos alunos foram boas, alguns alunos saíram-se muito bem, outros nem tanto. O que chamou a atenção foi a professora utilizar a mesma prova, aplicada a alunos, há dois semestres. Na turma do 1º semestre, no primeiro semestre de 2011, possui alguns alunos que estavam matriculados na turma do 1º semestre do primeiro semestre de 2010, e saíram-se muito bem na prova, ou seja, depois da segunda ou terceira tentativa conseguiram se sair bem no teste. A professora leu e explicou cada atividade da prova para os alunos, além de auxiliar os alunos no momento da avaliação.

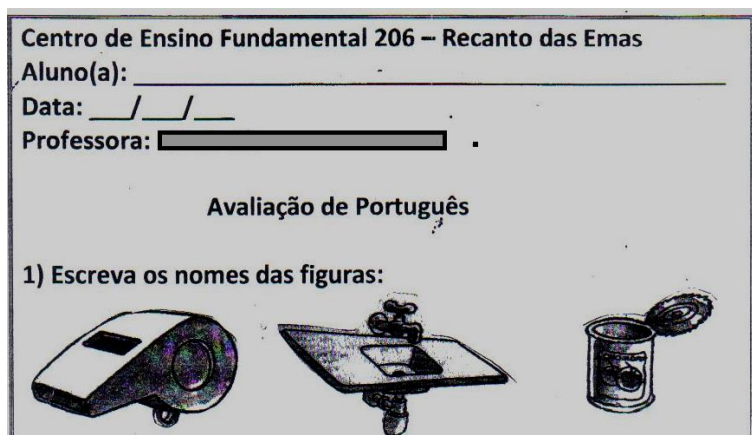


Imagem 7 fonte: Primeira Avaliação de Língua Portuguesa, questão 1

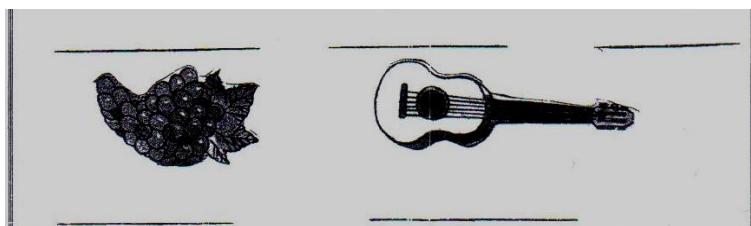


Imagem 8 fonte: Primeira Avaliação de Língua Portuguesa, questão 1, continuação

Na questão 1 da prova muitos alunos tiveram sucesso, mas, alguns alunos erraram a escrita de alguns objetos. Analisando 16 provas, feitas pelos alunos, pude fazer um seguinte quadro com alguns “erros” ortográficos.

Quadro 6 – Configuração das sílabas da questão 1 da Avaliação de Língua Portuguesa

Palavras	Configurações das sílabas das Palavras	Variação das sílabas das palavras escritas pelos alunos
Apito	V-CV-CV	apto (V-C-CV), apita (V-CV-CV), apinto (V-CVC-CV), aito (V-V-CV): três ocorrências
Pia	CV-V	piã (CV-V), pial (CV-VC), piar (CV-VC)
Lata	CV-CV	copo (CV-VC), cope (CV-CV), leta (CV-CV)
Uva	V-CV	uava (VV-CV), va (CV), vua (CV-V): duas ocorrências.
Violão	CV-V-CVV	vião (CV-VV), violaão (CV-V-CVVV), violã (CV-V-CV): duas ocorrências.

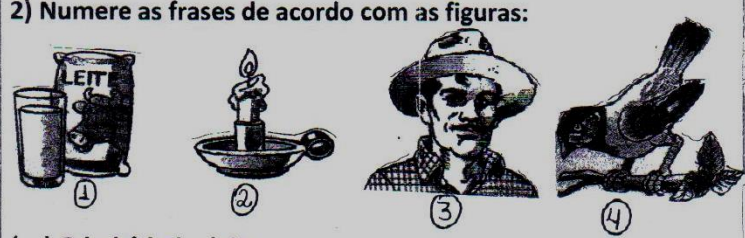
Analisando essas palavras a partir da estrutura das sílabas propostas em Bortoni-Ricardo (2006a) em que: “As sílabas em português podem ter a (sic) seguintes configurações (C significa ‘consoante’ e V significa ‘vogal’)” (p. 82) A mais comum é a “sílabas considerada canônica (CV)” (p. 82)

Percebe-se pela escrita dos alunos, que muitos conceberam a ideia de formação de palavras que, geralmente, cada sílaba, cada som vocálico emitido, apresenta-se de forma canônica ou por duas letras. Há duas palavras, escritas pelos alunos, que se encaixam no conceito Bortoni-Ricardo (2004) a Hipercorreção que “ocorre quando queremos evitar uma forma desprestigiada de falar. Ao tentar evitá-la cometemos outro erro.” (p. 37) São elas: “apinto” e “piar”

Há um problema de identificação de objeto em vez de /lata/, escreveu-se /copo/. Duas palavras dissílabas e canônicas. A questão 1 da avaliação contempla o quarto conteúdo da Base Curricular Comum para Língua Portuguesa: Construção de hipótese de escrita e leitura.

Na segunda questão da prova os alunos deveriam identificar numerando a frase correspondente ao objeto numerado.

2) Numere as frases de acordo com as figuras:



() O bebê bebe leite.
 () A ave voa.
 () O pavio é da vela.
 () Paulo é ateu.

Imagem 9 fonte: Primeira Avaliação de Língua Portuguesa, questão 2

Sem ter um número exato de como foi o nível de acertos da turma, informa-se que alguns alunos tinham dúvidas na escrita de algumas palavras.

Identificar o objeto com as frases como: Leite (1) para “O bebê bebe leite.”, Ave (4) para “A ave voa.”, Vela (3) para “O pavio é da vela.” foi possível a leitura, mas, o ato de informar o número correspondente à lacuna foi o que trouxe dificuldade para alguns alunos. A figura (3) de um senhor para a frase “Paulo é ateu.” acarretou outro entrave nas identificações pelo som do /e/ na palavra ateu. Muitos alunos tiveram dificuldades.

Nessa questão os alunos poderiam ter utilizado a estratégia do método de eliminação de respostas. Se de quatro itens já havia respondido três, e só tinha um item e um objeto para serem identificados era só copiar o número do objeto correspondente e escrevê-lo entre os parênteses da frase. Mas a maioria lia a frase para numerá-la de acordo com a figura. Essa questão avaliou leitura de palavras, de frases dentro de uma estratégia de identificação.

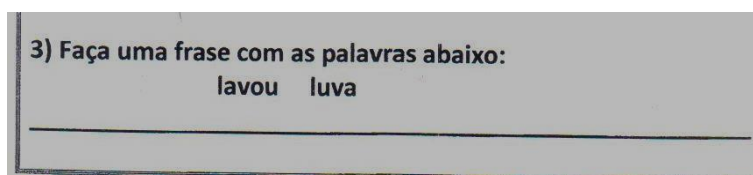


Imagem 10 fonte: Primeira Avaliação de Língua Portuguesa, questão 3.

Nessa questão, de formar uma frase, poucos alunos obtiveram êxito. Não tiveram a atenção de inicia-la com letra maiúscula, ou colocar o ponto final ao término da frase. Mais uma vez o conteúdo 4 Construção de hipótese de escrita e leitura do Currículo de Língua Portuguesa para o 1º semestre foi contemplado.

O resultado da prova, em geral, foi satisfatório, os alunos aos poucos estão conseguindo o domínio das especificidades da leitura pelo som das letras de acordo com a sílaba que a letra está formando. A seguir seguem as análises da segunda prova de Língua Portuguesa.

4.8.2 – A segunda prova de Língua Portuguesa

A segunda prova de Língua Portuguesa do 1º semestre do Primeiro Segmento foi realizada em uma data próxima ao fim do semestre letivo. A professora, elaborou duas provas e explicou o motivo, em entrevista concedida, em agosto de 2011 e a resposta está no fragmento abaixo. (Fonte: Dado de pesquisa.)

(3) Arthur Ferreira - Por que você aplicou dois modelos de provas? Qual foi sua intenção?

(4) Professora X - Eu sempre aplico o teste da psicogênese no começo (do semestre letivo) para saber o diagnostico, para saber o nível de cada um. E também por que em sala de aula eu trabalho com níveis diferentes, então, não é justo no final, se eu estou trabalhando mais puxado e com uns e com outros mais devagar não é justo no final eu querer que todos deem conta da mesma avaliação, por isso que eu dou avaliações diferentes.

Os professores, de modo geral, enfrentam dificuldades e pressões para a realização do seu trabalho diário. Apoio e oportunidades para enfrentar desafios, como a avaliação formativa (avaliação centrada nas aprendizagens

do aluno), são necessários. O mínimo de que precisam para mudar a sua prática é a colaboração de colegas e dirigentes escolares. (VILLAS BOAS, 2008, p. 37)

A segunda Avaliação de Língua Portuguesa teve os comandos das questões lidas e explicadas pela professora e essa avaliação foi elaborada para os alunos com boas potencialidades, sendo assim temos:

Centro de Ensino Fundamental 200 – Recanto das Emas
 Professora: [REDACTED]
 Série: 1ª A Data: ___/___/___
 Nome: _____

Avaliação de Português

Leia com atenção:

O recado

No sítio Vila Rica, Rui cuidava de sua roça.
 Ele recebeu o recado: Dona Rute, sua mãe, necessitava de remédio para cólica.
 Rui saiu rápido, pegou a receita e foi a cavalo na cidade.

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1) Escreva o nome do sítio onde Rui morava.

2) O que Rui fazia no sítio?

3) Copie o recado que Rui recebeu.

Imagem 11 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa, questões 1, 2 e 3.

Quadro 7 – Palavras do texto da segunda Avaliação de Língua Portuguesa

Palavras do texto	Configurações das sílabas	Sílabas trabalhadas em aulas?
O	V	Sim
recado	CV-CV-CV	Sim
no	CV	Sim
sítio	CV-CV-V	Sim
Vila	CV-CV	Sim
Rica	CV-CV	Sim
Rui	CV-V	Sim
cuidava	CVV-CV-CV	Sim
de	CV	Sim
sua	CV-V	Sim
roça	CV-CV	Sim
ele	V-CV	Sim
recebeu	CV-CV-CVV	Sim
Dona	CV-CV	Sim
Rute	CV-CV	Sim
sua	CV-V	Sim
mãe	CVV	Sim
necessitava	CV-CVC-CV-CV-CV	Sim

remédio	CV-CV-CVV	Sim
para	CV-CV	Sim
cólica	CV-CV-CV	Sim
saiu	CV-VV	Sim
rápido	CV-CV-CV	Sim
pegou	CV-CVV	Sim
a	V	Sim
receita	CV-CVV-CV	Sim
e	V	Sim
foi	CV-V	Sim
cavalo	CV-CV-CV	Sim
na	CV	Sim
cidade	CV-CV-CV	Sim

Todas as sílabas, das palavras do texto, foram trabalhadas pela professora, mas os alunos precisam ainda, além de aprender a codificar as sílabas das palavras, aprender o sentido que cada palavra traz ao texto, e assim, ter sucesso na interpretação do mesmo. A Base curricular do 1º semestre exige Interpretação de texto oralmente e de forma direta.

Outro fragmento da entrevista concedida pela professora X traz o seguinte depoimento (Fonte dado de Pesquisa):

(9) Arthur Ferreira – É possível passar todo o conteúdo programado (da Base Curricular)?

(10) Professora X – Não.

(11) Arthur Ferreira – E como é que você faz para, pelo menos, passar os mais importantes?

(12) Professora X – Eu faço uma seleção e vou trabalhando. Uma coisa que converso muito aqui na escola, principalmente para a alfabetização, um semestre é muito corrido. Tanto é que você já deve ter observado que são pouquíssimos os que são promovidos.

O período letivo para os alunos do 1º semestre, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEDF, são de 400h, ou seja, são 600h a menos que esses alunos têm, em comparação com a etapa escolar equivalente, o 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

4) Marque a resposta certa:

Rui foi na cidade:

- () de carro
 () a cavalo
 () de carroça

Imagem 12 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa, questão 4.

Há um erro na frase “Rui foi na cidade”. No caso dessa classe de alfabetização de jovens e adultos não poderia ter a pergunta “Rui foi à cidade:” a vogal /a/ craseada /à/ é ensinada, geralmente, nas séries finais do Ensino Fundamental. Sem estigmatizar quem elaborou a questão 4, os alunos que estão desenvolvendo positivamente a habilidade de leitura, através de seus conhecimentos eruditos entenderam o comando da questão e a responderam de forma satisfatória.

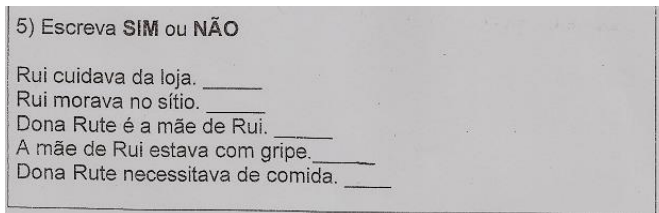


Imagem 13 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa, questão 5.

A questão 5 da exigia interpretações simples do texto apresentado na avaliação. Os alunos deveriam responder de acordo com as situações do texto, e se, o fato descrito na sentença aconteceu. A exigência de interpretação foi simples, no nível dos alunos.

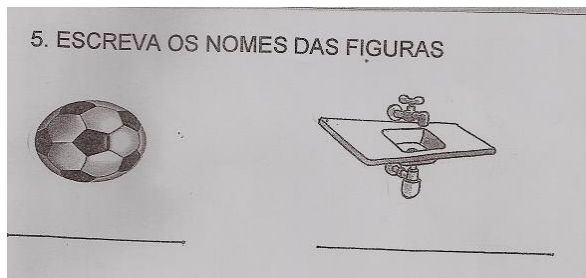


Imagem 14 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa, questão 6, numerada 5.

Na última questão esses dois objetos são do conhecimento dos alunos e com pouco grau de dificuldade de escrita /bola/ (CV-CV) e /pia/ (CV-V) muitos alunos responderam corretamente.

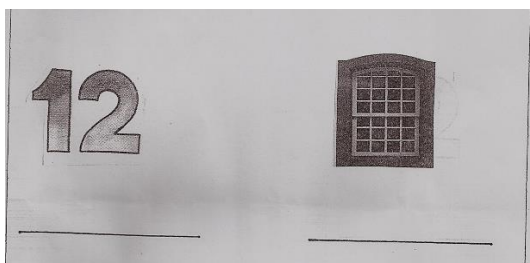


Imagem 15 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa, questão 6, continuação.

Escrever por extenso o número doze trouxe dúvidas aos alunos e alguns escreveram /dose/, /doce/ erro normal para um iniciante na alfabetização. Geralmente escrevemos os

números a partir do número 10 em números arábicos. O outro objeto, no caso, janela, foi uma palavra trabalhada como palavra geradora. Os alunos não tiveram muitas dificuldades.

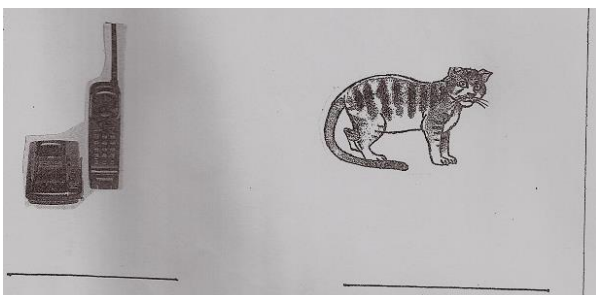


Imagem 16 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa, questão 6, parte final.


Para alguns alunos escrever telefone foi pouco dificultoso, telefone é uma palavra polissílaba e com quatro sílabas canônicas (CV-CV-CV-CV) e que ocorreu foi o esquecimento de uma letra no momento da escrita da palavra. O animal apresentado na imagem é um gato. Essa palavra não traria dificuldade aos alunos já que a letra /G/ foi trabalhada com /ga, go e gu/ e com suas especificidades /ge e gi/.

A outra prova de Língua Portuguesa do 1º semestre que a professora elaborou para os alunos que estão em nível diferente, será analisada, muitos saíram-se bem mas não foram promovidos por não estarem ainda no nível esperado. A professora leu e explicou as atividades para os alunos.


CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 206 – RECANTO DAS EMAS
 PROFESSORA: XXXXXXXXXX
 SÉRIE: 1ª A DATA: 28/06/2011
 NOME: _____

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS


1. NUMERE AS FRASES DE ACORDO COM AS FIGURAS:




1



2



3



4

() PAULO APAGOU A VELA.
 () JOSÉ COLOCOU UM CADEADO NA MALA.
 () A PANELA DE JOSEFINA É NOVA.
 () O SABÃO ACABOU.

Imagem 17 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa II, questão 1

As palavras utilizadas na questão 1 são simples e a maioria delas tem sílabas canônicas e todas as sílabas foram trabalhadas em sala de aula. Os alunos fizeram outras atividades parecidas com essa ao longo do semestre e não havia novidade na elaboração dos itens.

Essa questão da prova exige leitura, interpretação e identificação. É uma atividade bem elaborada e os objetos e as palavras a serem lidas são do cotidiano dos alunos. Mas, havia alunos que não conseguiam ler nada, identificava as letras, mas não sabia pronunciar as sílabas das palavras. Esses alunos são pessoas que estão pela primeira vez em uma escola. Ainda estão na fase de conhecer as letras, a grafia e as suas particularidades.

Todos os alunos leem ou tentam ler pelo método silabado ou fônico. Não há silêncio durante a prova. É cada aluno com sua prova sussurrando sílabas, tentando ler as palavras, mas na maioria das vezes eles se frustram por terem ficado o semestre inteiro e no dia da prova não conseguem ler ou escrever nada. É comum ouvir dos alunos palavras pejorativas ditas para si próprios. Uma situação em que as vítimas se auto condenam por sua incapacidade de ler e escrever.

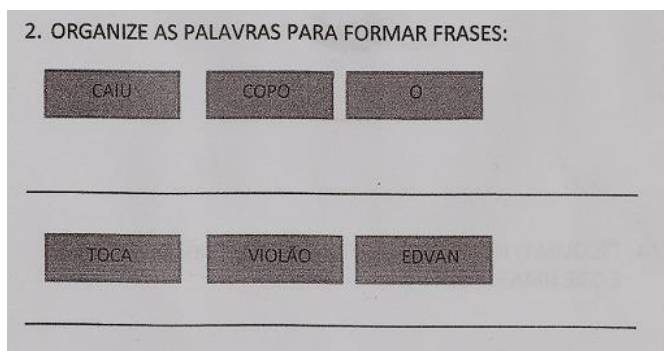


Imagem 18 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa II, questão 2

Na questão 2, foi uma atividade trabalhada em sala, os alunos “gravam” a grafia de certas palavras e por ser uma atividade conhecida obtiveram êxito, neste caso, no primeiro item, palavras simples com sílabas canônicas.

No segundo item, há uma palavra, um substantivo próprio, /Edvan/ que traz uma particularidade ainda não conhecida pelos alunos no caso (VC-CVC) os alunos internalizaram um padrão de sílaba (CV) e o se depararem com a sílaba (VC) o que trouxe desconfortos na leitura da palavra, sussurravam /De-v-ã/ invertendo a posição da consoante e da vogal da primeira sílaba. Por não conseguir ler uma palavra desistiram do item.

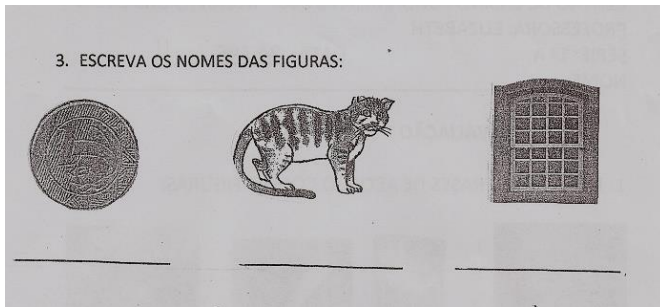


Imagem 19 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa II, questão 3

Na questão 3, o aluno deveria observar a figura ou, o substantivo comum, e escrever o nome correspondente. Dois objetos já foram comentados na análise da prova anterior, no caso, gato e janela. O substantivo /moeda/ foi escrito conforme a pronúncia é comum entre os alunos e suas redes de relações sociais: /mueda/. Algumas particularidades dos sons das vogais não foram apresentados aos alunos em sala de aula.

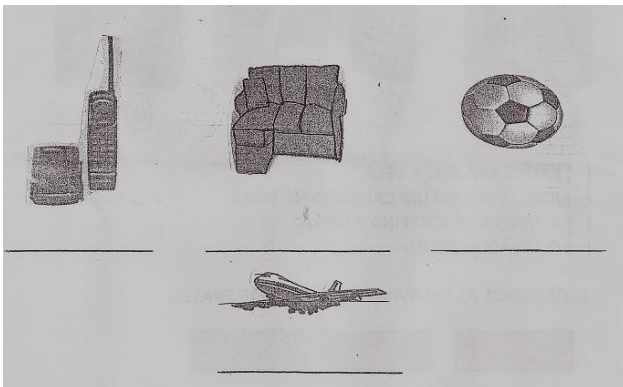


Imagem 20 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa II, questão 3, parte final.

Na imagem acima dois objetos, telefone e bola, já foram analisados na avaliação anterior. O substantivo sofá poderia ser simples por conta das sílabas canônicas, mas não foi pelo fato da sílaba /fá/ que é acentuada. Alguns alunos não acentuaram a palavra. A palavra avião: A palavra traz a seguinte configuração silábica (V-CVVV). É uma configuração atípica. Dias antes da avaliação a professora trabalhou com substantivos como: violão, pão e o próprio avião. Os alunos erraram por esquecer uma ou outra letra da palavra.

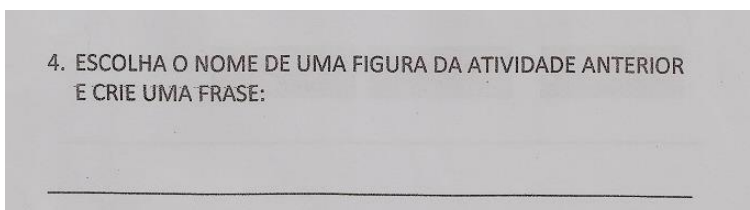


Imagem 21 fonte: Segunda Avaliação de Língua Portuguesa II, questão 4.

Na questão 4, os alunos já desgastados pelas exaustivas tentativas de leituras. Dos que chegaram a essa questão, escreveu frases simples como “A bola caiu.”. Alguns alunos não se preocuparam em iniciar a frase com letra maiúscula ou encerrá-la com o ponto final.

Essa avaliação, considerada mais fácil, foi realizada por 14 alunos, mas nenhum deles foi promovido para o 2º semestre, apesar de alguns terem obtido boas notas, não seria esse o critério que promoveria os alunos para a próxima etapa do Primeiro Segmento.

A partir dos conteúdos da Base Curricular para o 1º Semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos são exigidas 17 habilidades que serão apresentadas:

Quadro 8 – Habilidades exigidas em Língua Portuguesa 1º semestre

Habilidades exigidas em Língua Portuguesa para o 1º semestre do Primeiro Segmento
<ol style="list-style-type: none"> 1) Saber dividir corretamente as palavras e classifica-las quanto ao número de sílabas. 2) Distinguir nomes próprios/comuns. 3) Fazer a concordância correta de número e gênero. 4) Saber aplicar o aumentativo e diminutivo das palavras. 5) Saber usar o dicionário. 6) Saber empregar corretamente as classes de Palavras. 7) Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em gêneros diversos. 8) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas. 9) Produzir textos escritos de diferentes gêneros, adequados aos objetivos do destinatário e ao contexto de circulação. 10) Conhecer as regularidades ortográficas. 11) Reconhecer a posição das sílabas tônicas das palavras e classifica-las. 12) Aplicar conhecimentos linguísticos em atividades de autocorreção. 13) Inferir regras de uso da língua a partir da análise de regularidade e aplica-las em produções textuais, revisões e leituras. 14) Reconhecer a necessidade da escrita como processo de comunicação e participação como sujeito social. 15) Aplicar os sinais de pontuação ao produzir texto. 16) Conhecer a morfologia das palavras em situações de uso da escrita. 17) Reconhecer as relações de sentido: sinônimos e antônimos.

O aluno do 1º semestre precisa saber, a partir das habilidades do quadro 8, por encadeamento de conteúdos: (1) dividir corretamente as palavras e classifica-las quanto ao número de sílabas; (8) escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas; (10) conhecer as regularidades ortográficas; (16) conhecer a morfologia das palavras em situações de uso da escrita; (17) reconhecer as relações de sentido: sinônimos e antônimos; (11) reconhecer a posição das sílabas tônicas das palavras e classifica-las, (4) Saber aplicar o aumentativo e diminutivo de palavras.

As habilidades citadas, em sua maior parte, são complicadores para os alunos que estão em um ambiente de sala de aula pela primeira vez. Geralmente esses alunos não têm a

motricidade fina para segurar um lápis e escrever, identificar uma página do livro a partir de sua numeração. Há a impossibilidade de aprender todos esses conteúdos em um curto período de 100 dias.

Outro conjunto de conteúdos como: (2) distinguir nomes próprios/comuns; (3) fazer a concordância correta de número e gênero; (6) saber empregar corretamente as classes de palavras.

Os alunos de Educação de Jovens e Adultos têm noção do que é próprio e comum, mas desconhece a classificação dada pela Gramática normativa. A questão da concordância pode ser um complicador em sala de aula, visto que, os alunos são de origem de locais de menor prestígio social e onde as pessoas têm pouco acesso a escolas, e as línguas maternas dos alunos apresentam várias marcas de linguagens regionais. Para os alunos saber empregar as classes de palavras precisam aprender: o que são artigos, substantivos, pronomes, verbos, advérbios, adjetivos, preposições, numerais, conjunções e interjeições; tudo isso não faz parte e também não poderia fazer parte, do Currículo da Base Curricular do 1º semestre, por questões didáticas, desse período.

Este outro conjunto (7) compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em gêneros diversos; (9) produzir textos escritos de diferentes gêneros, adequados aos objetivos do destinatário e ao contexto de circulação; (12) aplicar conhecimentos linguísticos em atividades de autocorreção; (13) inferir regras de uso da língua a partir da análise de regularidade e aplica-las em produções textuais, revisões e leituras; (15) aplicar os sinais de pontuação ao produzir texto.

Essas habilidades são incompatíveis com as realidades de aprendizagens dos alunos do 1º semestre são habilidades que poderiam ser exigidas a partir do 3º semestre para um determinado grupo de alunos.

Estas habilidades (14) reconhecer a necessidade da escrita como processo de comunicação e participação como sujeito social e (5) saber usar o dicionário, são especiais, pois, os alunos conhecem e reconhecem a necessidade de escrita e leitura em sua vida, seja, social ou profissional e também a questão do dicionário. Os professores poderiam trabalhar o alfabeto a partir da ordem das letras (consoantes e vogais) dispostas nos dicionários, utilizar palavras geradoras localizadas a partir de pistas elaboradas pela professora. E o dicionário pode ser um artefato para auxiliar a construção de hipóteses de escrita de palavras.

Os conteúdos a serem estudados no 1º semestre letivo e as habilidades exigidas a partir desses conteúdos estão além do que os alunos desse semestre letivo possam aprender. Os alunos do 1º semestre precisam ser bem acolhidos e essa acolhida passa pelo currículo. No 1º semestre do Primeiro Segmento é comum ter alunos com nenhuma experiência escolar. E algumas habilidades exigidas são para o período pós-alfabetização.

Seguem na sequência as análises de cada um dos conteúdos curriculares de Matemática para o 1º semestre do Primeiro Segmento e as habilidades exigidas. Cada conteúdo do componente curricular serão analisados conforme foram apresentados pela professora aos alunos nas atividades do cotidiano dentro do semestre letivo.

4.9 - Diálogo entre teoria e prática dos conteúdos de Matemática para o 1º semestre do Primeiro Segmento.

As aulas de Matemática ministradas no 1º semestre do Primeiro Segmento no CEF 206 foi de responsabilidade de uma professora formada em geografia, com 45 anos de vida e exerce a profissão há 17 anos. A turma de alunos é composta por 23 alunos. Os alunos tiveram duas aulas de Matemática por semana nas segundas-feiras e nas sextas; dessas, uma foi acompanhada semanalmente, nas segundas.

Segue um quadro com os conteúdos de Matemática que fazem parte da Base Curricular Comum para o 1º semestre do Primeiro Segmento.

Quadro 9 – Conteúdos Matemática 1º semestre

Componente Curricular: Matemática
Eixo temático: Números, identificação e aplicabilidade; Números, formas e figuras: interpretação e aplicabilidade.
Conteúdos do 1º semestre do Primeiro Segmento:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Noções de história da Matemática: o surgimento dos números <ul style="list-style-type: none"> - Os números em nossa vida; - Medidas de tempo: calendário, ano, mês, semana, dia e data; - Medidas de comprimento: metro (altura); - Medidas de massa: quilograma (peso); - Números de documentos, telefones, endereços, outros; - Números do sistema monetário. 2) Sequência numérica: <ul style="list-style-type: none"> - Contagem concreta, identificação e relação número quantidade até 99. - Antecessor e sucessor. - Números pares e ímpares. - Ordem crescente e decrescente. 3) Classificação, ordenação e comparação de objetos 4) Adição e subtração: <ul style="list-style-type: none"> - Simples

- Com reserva
- Com reagrupamento
- Em situações problema
- 5) Sistema de numeração decimal
- 6) Processo de agrupamento e transferência das ordens no QVL estruturados na base 10
- 7) Noções de multiplicação (soma de parcelas iguais)

As análises dos conteúdos de Matemática começam pelo primeiro conteúdo, da Base Curricular Comum, até o último, no caso o sétimo.

A disciplina Matemática cria nos alunos certos receios por ser difícil de aprender. As análises mostrarão um pouco dessas situações.

Conteúdos (1) Noções de história da Matemática: o surgimento dos números

Verifica-se um descompasso entre o conteúdo e suas especificidades. As especificidades são mais abrangentes que o próprio conteúdo proposto, ou seja, “surgimento dos números”. Nos conteúdos de Língua Portuguesa não são exigidos as “Noções de história da Língua: o surgimento das letras.

A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a partir de suas histórias de vida, sabe-se que são trabalhadores que tem horário de chegada, de saída, os dias da semana de trabalho, o dia dos vencimentos, os meses de férias. “Medidas de tempo” é um ótimo item para ser dialogado e interpretado em atividades de matemática.

Os itens “Medidas de comprimento: metro (altura)” e “Medidas de massa: quilograma (peso)” contextualiza-se com os saberes dos alunos, mas, não seguem uma sequencia lógica do conteúdo (2) “Sequencia numérica” e de sua primeira especificidade “contagem concreta, identificação e relação número quantidade até 99”. As medidas são importantes para se trabalhar os números na base 10.

Pelas profissões dos alunos, sabemos que alguns alunos que trabalham na construção civil trabalham diretamente com medidas de áreas (não de altura) que vão além de medidas de metros e sim de metros quadrados que vão além da quantidade 99.

Como exemplo, no cotidiano de uma aluna dona de casa, uma de suas atividades é realizar compras de produtos alimentícios em comércios, que geralmente são vendidos em quilos ou gramas. Na maioria dos casos os produtos alimentícios são vendidos em quantidades que exigem uma leitura mais ampliada. Exemplos: 1,637kg (um quilo, seiscentos e trinta e sete gramas) ou 500g (quinhentos gramas ou meio quilo). Por que até 99?

Os alunos trabalhadores leem em seu contracheque de pagamentos, geralmente, valores iguais ou acima de R\$ 622,00; valor atual do salário mínimo.

No item “Números de documentos, telefones, endereços, outros” do conteúdo 1 verifica-se um pré-requisito do Tele matrícula para concorrer a uma vaga em qualquer semestre de qualquer Segmento da Educação de Jovens e Adultos. A grande maioria dos alunos do 1º semestre do Primeiro Segmento do CEF 206, possuem aparelhos de telefonia celular. Qualquer telefone celular, dos mais simples aos mais sofisticados possuem um teclado numérico e alfabético, seria interessante o estudo desse contexto em sala, não haveria muito ônus já que o aparelho celular é uma ferramenta que esses alunos possuem e utilizam.

A presente pesquisa não acompanhou as primeiras aulas de matemática, do 1º semestre. No livro didático de matemática, utilizado pela professora, para esse semestre traz no capítulo 1 algumas atividades que contemplam o Conteúdo (1) do Currículo de Matemática.

Conteúdo (2) Sequencia numérica. O item “antecessor e sucessor” foi bem abordado pela professora segue uma imagem de atividade oferecida aos alunos:

NÚMEROS VIZINHOS
Complete com os números vizinhos.

a) Fico entre 13 e 15 _____
b) Fico entre 35 e 37 _____
c) Fico atrás de 52 _____
d) Fico à frente de 67 _____

Responda:
a) Que número está entre 20 e 22? _____
b) Que número vem antes de 60? _____
c) Que número vem após 79? _____

Imagem 22 fonte: Dado de pesquisa, atividade oferecida pela professora

A atividade acima é sobre antecessores e o sucessores de números (os vizinhos). Os alunos conseguem resolver a atividade exigida, mas alguns alunos têm pressa para terminar a atividade e cometem erros por falta de atenção, esses são alunos em estágio avançado para a atividade proposta.

Há alguns alunos que dão uma “travadinha” na contagem de números com a terminação 9. Ex: 49; 59; 79; 99. E também o número anterior a um determinado número na base dez, como 90; 70; 60; 20. Eles ficam na dúvida de qual é o número que deve ser escrito.

No período, ou nos dias de pesquisa em aulas de matemática não foram observadas atividades de números pares, mas sim o de números ímpares. Na atividade de matemática, abaixo, foi proveitosa para um conteúdo de matemática.

Na atividade “Ligando números ímpares”, a professora de matemática deixou os alunos realizar essa tarefa conforme a criatividade do aluno. Poderiam ligar os pontos e pintar o desenho. Eles ficaram muito entusiasmados. Muitos estavam pegando em lápis de cor pela primeira vez na vida. A professora de matemática saiu da rotina de atividades que, geralmente, frustravam os alunos, para outra que contagiou o ânimo da turma.

São necessárias as relações afetivas na escola, muitos alunos não as tiveram na infância ou na adolescência. Há quem lembre o “cheirinho” dos materiais escolares novos, adquiridos para o início das aulas, as brincadeiras, os passeios, os colegas. Muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos não tiveram essas experiências. A vida escolar é um dos momentos mais marcantes das pessoas que tiveram resguardado o seu direito de acesso e permanência em escolas. O que as escolas de Educação de Jovens e Adultos podem fazer para levar essas alegrias aos seus alunos?

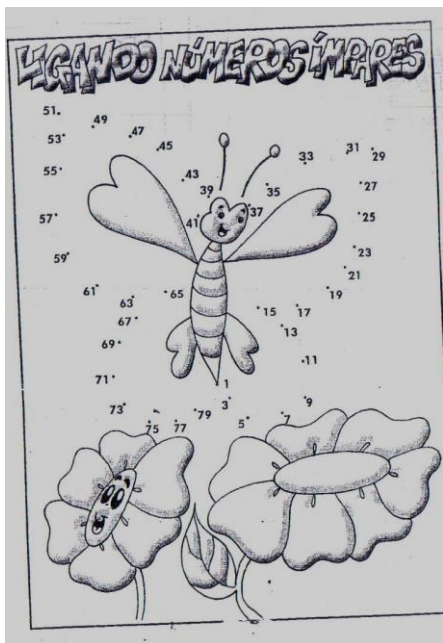


Imagem 23 fonte: Atividade de Matemática.

Para o conteúdo de sequência numérica ordem crescente e decrescente, apresenta-se a seguinte imagem de uma atividade realizada pelos alunos.

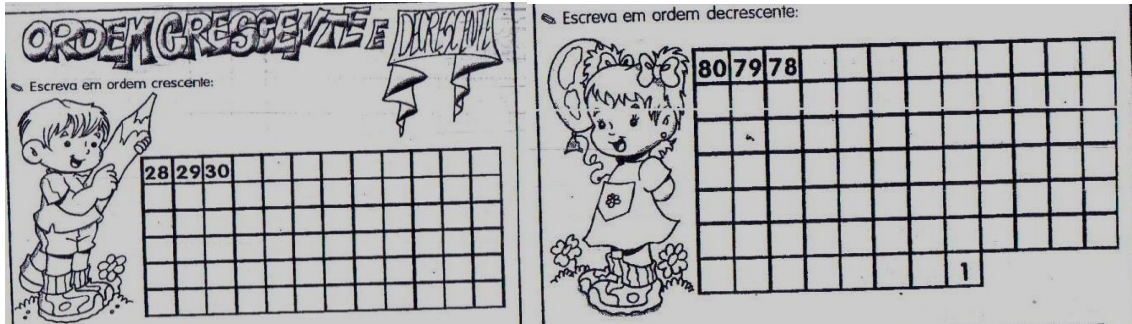


Imagem 24 fonte: Dados de pesquisa, atividade oferecida pela professora

A atividade de escrever na ordem crescente a partir do número 28, foi muito boa para o desenvolvimento da turma, alguns alunos ainda não sabem contar de forma autônoma e competente e o exercício ajudou muitos desses alunos. Em alguns momentos após os números com a terminação “9”, como 39, 49, 59 e 69, os alunos davam uma “travadinha” na contagem e não sabiam o número seguinte.

A atividade foi demorada para a grande maioria dos alunos, eles esqueciam alguns números da sequência prejudicando o preenchimento da tabela. Já na atividade de escrever na ordem decrescente poucos alunos conseguiram o preenchimento completo da tabela.

Eles são pouco acostumados a contar em unidades e em ordem crescente e quando realizam contagem, geralmente, são em pequenas quantidades ou em números de cédulas e moedas como por exemplos: de 2 em 2; 5 em 5; 10 em 10; 50 em 50 e 100 em 100. Os números que ficam entre os intervalos citados, são pouco vivenciados em momentos de contagens.

Se poucos alunos conseguem fazer a contagem crescente, para se fazer o caminho inverso, ou seja, a ordem decrescente, abre espaço para uma nova dificuldade em sala de aula. Em que momentos, da vida prática, contamos de forma decrescente a partir do número 80? Geralmente as contagens regressiva são a partir do número 10 ou do 3. A atividade de contagem decrescente teria sentido quando os alunos souber contar competidamente a crescente.

Seria muito mais prático para os alunos preencherem as tabelas de ordem crescente e a de ordem decrescente, se as tabelas estivessem moldadas na base 10. Assim os alunos visualizariam melhor a ordem lógica da sequência dos números.

Veja a seguir o exemplo do esquema da tabela abaixo organizada na base 10:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Os números estão ordenados em unidades seguindo uma sequência lógica, dezenas inferiores sobre as superiores. Na horizontal seguem os números com suas dezenas e unidades correspondentes em ordem crescente. Na vertical verifica-se que há a possibilidade de realizar somas e subtrações a partir de atividades exemplos: sétima coluna: ($0 + 7$; $10 + 7$; $20 + 7$; $30 + 7$; $40 + 7$; $50 + 7$; $60 + 7$; $70 + 7$; $80 + 7$ e $90 + 7$) ou nona coluna: ($99 - 9$; $89 - 9$; $79 - 9$; $69 - 9$; $59 - 9$; $49 - 9$; $39 - 9$; $29 - 9$; $19 - 9$ e $9 - 0$)

Outro exemplo que pode auxiliar os alunos quando dão aquela “travadinha” na contagem quando chegam aos números de terminação “9” está destacado na tabela abaixo:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18		20
21	22	23	24	25	26	27	28		30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68		70
71	72	73	74	75	76	77	78		80
81	82	83	84	85	86	87	88		90
91	92	93	94	95	96	97	98		100

Por assimilação os alunos poderão analisar, pela sequência, os números que preencheriam a tabela sem iniciar a contagem a partir do número 18. Marcariam na vertical, na sequência das lacunas não preenchidas o 19 e o 29 e posteriormente o 69, o 79, o 89 e o 99 sem grandes dificuldades e facilitaria o domínio o conteúdo proposto.

O Conteúdo (3) “Classificação, ordenação e comparação de objetos” e o conteúdo 7 “Noções de multiplicação (soma de parcelas iguais)” podem ser trabalhados simultaneamente como em uma atividade proposta no livro didático dos alunos que segue na imagem:



Imagem 25 fonte: Atividade proposta no livro didático.

Na atividade apresentada, na imagem, estão sendo abordados dois assuntos a adição e a multiplicação. Nesse exercício a percepção da organização e a quantidade dos objetos são importantes.

- a) Dois copos com três lápis cada. $2 \times 3 = 6$, ou $3 + 3 = 6$
- b) Duas pilhas de sete moedas. $2 \times 7 = 14$, ou $7 + 7 = 14$
- c) Duas caixas com quatro garrafas de suco de uva. $2 \times 4 = 8$, ou $4 + 4 = 8$

A professora utilizou essa atividade do livro para explorar o tema multiplicação lendo o exercício, completando as lacunas das quantidades dos objetos e colocando as respostas na lousa. Seria interessante se ela interagisse com a turma acrescentando valores nas quantidades dos objetos, realizando outras situações, propondo desafios, ou até mesmo a construção do desenho, não só realizando o cálculo e o resultado na lousa.

Aula de multiplicação precisa ser melhor elaborada. Multiplicação e soma de parcelas iguais estão nas práticas do cotidiano dos alunos. Esses conteúdos curriculares deveriam ser trabalhados de forma mais eficiente.

Muitos alunos ficam com dúvidas, mas eles próprios se contentam em colher as respostas dos exercícios colocadas na lousa por essa professora. O que importa para a professora e para os alunos é a atividade concluída independente da aprendizagem e do desenvolvimento das aprendizagens. A ideia de agradar o professor realizando as atividades propostas foi comum nas aulas de Matemática.

Em certas ocasiões, acompanhar o processo de construção do raciocínio dos alunos pode atrapalhar a realização de suas cópias. Havia o receio de a professora apagar o conteúdo

da lousa e ainda não terem escrito no caderno. Alguns alunos demoram a copiar os exercícios do quadro, e não há tolerância da professora: “*Gente eu não posso esperar!*”, “*Bora acelera esses dedinhos!*” dizia a professora aos alunos.

A atividade seguinte, sobre multiplicação, foi a da imagem abaixo:

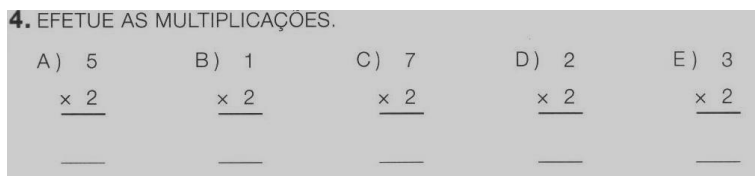


Imagem 26 fonte: Atividade do livro didático de Matemática

Na exposição dos resultados dos cálculos de multiplicação da atividade 4 da imagem citada, para a professora os cálculos “ 2×3 ” e “ 3×2 ” ou “ 3×7 ” e “ 7×3 ” são a “*mesma coisa*”, mas não são. Digamos:

Se um aluno vai a uma loja de móveis e equipamentos, e compra uma televisão por R\$1.000,00 e divide o pagamento em 10 vezes, sem juros. Na realidade prática ele irá pagar 10 prestações de R\$100,00, dificilmente: 100 prestações de R\$10,00.

A complementação da aula de multiplicação foi entregando uma cópia de xerox do tamanho A4 da tabuada dos números do 1 ao 10. E a professora alertou os alunos: “*É importante todos saberem!*”

0 × 1 = 0	0 × 2 = 0	0 × 3 = 0	0 × 4 = 0	0 × 5 = 0
1 × 1 = 1	1 × 2 = 2	1 × 3 = 3	1 × 4 = 4	1 × 5 = 5
2 × 1 = 2	2 × 2 = 4	2 × 3 = 6	2 × 4 = 8	2 × 5 = 10
3 × 1 = 3	3 × 2 = 6	3 × 3 = 9	3 × 4 = 12	3 × 5 = 15
4 × 1 = 4	4 × 2 = 8	4 × 3 = 12	4 × 4 = 16	4 × 5 = 20
5 × 1 = 5	5 × 2 = 10	5 × 3 = 15	5 × 4 = 20	5 × 5 = 25
6 × 1 = 6	6 × 2 = 12	6 × 3 = 18	6 × 4 = 24	6 × 5 = 30
7 × 1 = 7	7 × 2 = 14	7 × 3 = 21	7 × 4 = 28	7 × 5 = 35
8 × 1 = 8	8 × 2 = 16	8 × 3 = 24	8 × 4 = 32	8 × 5 = 40
9 × 1 = 9	9 × 2 = 18	9 × 3 = 27	9 × 4 = 36	9 × 5 = 45
10 × 1 = 10	10 × 2 = 20	10 × 3 = 30	10 × 4 = 40	10 × 5 = 50
0 × 6 = 0	0 × 7 = 0	0 × 8 = 0	0 × 9 = 0	0 × 10 = 0
1 × 6 = 6	1 × 7 = 7	1 × 8 = 8	1 × 9 = 9	1 × 10 = 10
2 × 6 = 12	2 × 7 = 14	2 × 8 = 16	2 × 9 = 18	2 × 10 = 20
3 × 6 = 18	3 × 7 = 21	3 × 8 = 24	3 × 9 = 27	3 × 10 = 30
4 × 6 = 24	4 × 7 = 28	4 × 8 = 32	4 × 9 = 36	4 × 10 = 40
5 × 6 = 30	5 × 7 = 35	5 × 8 = 40	5 × 9 = 45	5 × 10 = 50
6 × 6 = 36	6 × 7 = 42	6 × 8 = 48	6 × 9 = 54	6 × 10 = 60
7 × 6 = 42	7 × 7 = 49	7 × 8 = 56	7 × 9 = 63	7 × 10 = 70
8 × 6 = 48	8 × 7 = 56	8 × 8 = 64	8 × 9 = 72	8 × 10 = 80
9 × 6 = 54	9 × 7 = 63	9 × 8 = 72	9 × 9 = 81	9 × 10 = 90
10 × 6 = 60	10 × 7 = 70	10 × 8 = 80	10 × 9 = 90	10 × 10 = 100

Imagem 27 fonte: Material de pesquisa, continhas da tabuada de multiplicar.

Pela apresentação das “continhas” na folha ficou bem organizada, só que o conteúdo deveria ser melhor abordado pela professora. Para Carvalho (2010) a tabuada é um conteúdo “factual, $2 \times 2 = 4$, enquanto a multiplicação é um conteúdo conceitual, porque, além da ideia de adição repetida de parcelas iguais, também envolve as ideias de razão, proporção, combinação e configuração retangular.” (p. 53)

Para alguns desses alunos os professores são ungidos por algo especial, eles têm em mente que aprender a ler é difícil e ensinar a ler é mais difícil ainda. Outros não veem sentido em frequentar aulas de matemática, se a sua necessidade de momento é aprender a ler e a escrever.

Conteúdo (4) Adição e subtração:

Todos os itens da Adição e subtração: Simples, com reserva, com reagrupamento e em situações problema foram amplamente abordados, segue o exemplo de uma aula:

As atividades da aula começam com a professora escrevendo na lousa três situações problemas.

01 - Numa fruteira há 15 maçãs e 21 laranjas, ao todo quantas frutas há na fruteira?

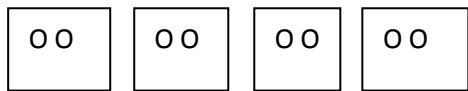
- 15 - Problema de realização tranquila.
- +21 - Quem sabe somar consegue ter êxito.
- 36 - O único problema poderia ser a interpretação do problema.

02 - Patrícia recebeu 4 caixas com 2 chocolates em cada uma delas. Quantos chocolates Patrícia recebeu?

- 4 - Poucos alunos sabem a multiplicação.
- $\begin{array}{r} \times 2 \\ 4 \end{array}$ - Não foram ensinados outra forma de realização sem consultar a tabuada.
- 8

Uma surpresa na investigação foi o caso de uma aluna, ela copiou todos os problemas, com uma bela caligrafia, mas disse que não sabe ler, e não teria como realizar o exercício.

A aluna foi auxiliada da seguinte forma:



Lendo o problema com ela e interpretando. Desenhando em seu caderno quatro “caixas” com dois “chocolates”. Ela percebendo o desenho e as quatro caixas com duas bolinhas, simbolizando chocolates, pergunta-se: temos quantos chocolates? Contando ela respondeu prontamente oito chocolates. A professora assistindo a intervenção, disse a aluna que se fosse um número grande não daria para fazer assim.

Daria se os alunos tivessem contato com materiais de contagem como: Material dourado, canudinho, palito de picolé, dinheirinho sem valor. Os materiais concretos ajudam

muito. Discorre Carvalho (2010): “Todos os materiais são válidos, todas as estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos são válidas, desde que estejam bem planejadas e o professor tenha clareza de seus objetivos e saiba utilizá-los.” (p. 50)

03 - Uma padaria produziu 75 quilos de pão, foram vendidos 68 quilos. Quantos quilos de pão restaram?

715 - O problema é apenas lido e resolvido, não há interpretação.

-68 - O ato de pedir emprestado da dezena gera dificuldades.

07

Alguns alunos não dominam bem a organização do cálculo, o que implica erros constantes nas subtrações. Eles necessitam sempre de amparo, não são autônomos nas atividades. Em uma ocasião, uma aluna não resolveu o problema e sequer tentou, apenas esperou a professora resolver na lousa e copiou. Para um aluno mais adiantado, foi proposto uma forma de resolução:

$75 = \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + 10 + 5$	15
$68 = \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + \cancel{10} + 8$	$\begin{array}{r} - 8 \\ \hline 7 \end{array}$

Decompondo os número 75 e 68, elimina-se as parte repetidas e subtrai o que restou.

Percebe-se que as professoras de Alfabetização e Matemática não trabalham colaborativamente. A atividade citada exige leitura e interpretação. Não há um compromisso da professora de Matemática em ler com a turma o problema ou a atividade a ser realizada.

Geralmente a preocupação dos alunos é saber se o problema exige uma conta de adição ou de subtração. Todos se perguntam se é de “mais” ou de “menos”. Alguns se surpreenderam ao ver que havia um problema de multiplicação.

Nas aulas, tanto do 1º como no 2º semestres, às vezes, alguns alunos copiavam faltando letra, liam uma palavra e escreviam outra sinônima ou parecida, ou escrevia no caderno de forma desorganizada, ou armavam as operações matemáticas despadronizadas. É importante ensinar-lhes a importância de realizar cópias e escritas de forma clara. Essas desatenções podem interferir na não-aprendizagem refletindo na retenção.

É necessário ensinar aos alunos a escrita correta, padrão da norma culta do texto. Parágrafo numa distancia de dois centímetros da margem, letra maiúscula no início da frase,

explicar a forma correta de fazer a translineação da palavra e a necessidade do domínio de separação silábica das palavras; assim como organizar os cálculos da matemática e memorizar os seus símbolos operacionais.

Uma professora de Matemática do CEF 206 não cuida da própria escrita e escreve na lousa de forma que as letras podem ser confundidas com alguns números e vice versa. Sem entendimento no que está escrito não há aprendizagem, sem aprendizagem a retenção fica próxima da vida escolar dos alunos.

A resolução dos problemas é realizada do modo tradicional. Não tem uma interpretação ou modos diferentes de resoluções. Apenas o ensinamento da realização do cálculo. Quem não aprendeu, apenas copia a resolução da operação realizada pela professora na lousa. Após a resolução e “correção” dos problemas a professora solicitou uma série de adições e subtrações

18	24	65	28	45	24	46	26	52	18	66	77
<u>+36</u>	<u>+17</u>	<u>+32</u>	<u>+31</u>	<u>+72</u>	<u>+73</u>	<u>+25</u>	<u>+33</u>	<u>+17</u>	<u>+52</u>	<u>+46</u>	<u>+55</u>
98	50	75	80	47	62	31	85	53	82		
<u>-19</u>	<u>-31</u>	<u>-21</u>	<u>-46</u>	<u>-18</u>	<u>-34</u>	<u>-13</u>	<u>-57</u>	<u>-29</u>	<u>-34</u>		

Para as adições foram propostas seis adições simples e cinco com reagrupamento. Para as de subtração apenas uma subtração simples e nove com reagrupamento. Segundo Carvalho (2010) “Subtração: [...] geralmente os professores ensinam aos seus alunos que de um número menor não se tira um número maior. Tal afirmação leva a um erro conceitual, já que temos o conjunto dos números inteiros negativos $Z = \{\dots - 3, - 2, - 1, 0, 1, 2, 3\dots\}$ ” (p. 45)

Na turma totalmente heterogênea uns copiam e resolvem enquanto outros ainda estão copiando as “continhas”. A professora toma por base os mais adiantados e corrige as operações. Assim quem fica por último não acompanha as resoluções explicativas por que, nesse momento, copia as respostas colocadas na lousa.

Naquelas adições propostas, como para este caso “18 + 36” uma aluna teve dificuldades. Ela é acostumada a somar contando nos dedos e para esse faltaram dedos para resolver o cálculo. Para as unidades perguntou-se: Quantos são oito mais seis? Ela respondeu: “*Tem que somar aqui... Tem que quebrar a cabeça aqui.*” Trabalhando a dificuldade da aluna, ofereceu a ela canudinhos para facilitar a contagem. Solicitou a aluna separar oito canudinhos e na sequência outros seis. Em seguida solicitou a aluna contar o número de canudinhos

separados (oito canudinhos + seis canudinhos) Ela respondeu: *quatorze*. Alertou-se sobre o desenvolvimento do cálculo: “Veja esses oito canudinhos mais esses seis canudinhos são quatorze!”. Com o domínio do material de contagem ela conseguiu sozinha realizar os demais cálculos após a metade da resolução das operações perguntou a aluna se estava com alguma dúvida: “*Não, assim tá bem melhor! Tô gostando, vou comprar uns canudin desse pra mim.*”

Percebeu-se a abertura da aluna para a aprendizagem, mas esses canudinhos não foram oferecidos pela professora e talvez não há disponível, para os alunos da alfabetização do noturno, materiais didáticos como os de contagem. Ensinar cálculos apenas com a lousa e o pincel atômico limita o ensino e as aprendizagens não se solidificam.

Conteúdo (5) Sistema de numeração decimal. Esse conteúdo não foi trabalhado sistematicamente em sala de aula. Mas seria importantíssimo se fosse contextualizado com os demais conteúdos do currículo.

Conteúdo (6) Processo de agrupamento e transferência das ordens no QVL estruturados na base 10. Para se trabalhar com Quadro Valor e Lugar (QVL) os alunos precisam dominar a grafia dos números de acordo com as quantidades.

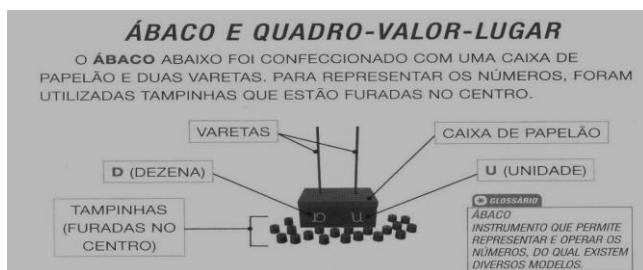


Imagem 28 fonte: Atividade do livro didático.

Em uma aula foi exposto o ábaco com as casas de unidades e dezenas.



Imagem 29 fonte: Atividade do livro didático.

Não houve uma preocupação, por parte da professora, em realizar uma construção social e cultural de uma situação problema para se chegar ao conhecimento e a análise de uma operação matemática, preferiu corrigir, quando não, dar as respostas das atividades e ir prosseguindo no conteúdo.

Para contar até cinco, ou até oito, ou até três ou até nove como estava proposto na atividade 1 do livro didático, os alunos fazem nas suas práticas cotidianas.

Tomando uma questão de prova avaliativa: $89 + 23$ no QVL temos:

C	D	U
	18	9
+	2	3
1	1	2

Esta operação é uma soma complexa que exige organização e habilidade. Ao somar $9 + 3$, o resultado é 12. Deve-se colocar 2 na casa das unidades e elevar 1 (no caso 10 unidades) para a casa das dezenas. Decompôs-se o número 12, ou seja, $12 = 10 + 2$ e mostrou-se uma dezena e duas unidades e a questão do “vai um”, que na verdade, o que vão são 10 unidades ou uma dezena para a casa próxima casa do QVL, no caso a das dezenas. E essa dezena deve-se ser somada com as oito outras dezenas. Carvalho (2010) explica a questão do vai um: “Um não vai a lugar nenhum. Temos 1 dezena, portanto está uma dezena é somada às demais.” (p. 68)

Acredito que a Base curricular exigia esse conhecimento de conteúdo do professor para ser trabalhado com os alunos. Mas a própria Base curricular não tem contextualização com os conteúdos que compõem o currículo da disciplina Matemática.

Serão analisadas, a seguir, as provas de Matemática realizadas no semestre pesquisado.

4.9.1 – A primeira prova de Matemática do 1º Semestre

A primeira prova de Matemática aplicada aos alunos do 1º semestre foi aplicada em dia da semana em que não estava programada a visita do pesquisador. Devido ao grande número de provas com notas abaixo do esperado pela professora de Matemática ela teve uma conversa com os alunos falando de empenho e da presença dos alunos nas aulas de Matemática, e que poucos alunos frequentam as aulas por acharem mais importante as aulas de Língua Portuguesa. A professora perguntou se o seu método de ensino estava gerando dificuldades e se os alunos não estavam conseguindo entender e o que poderiam mudar para melhorar as aprendizagens e o desempenho alunos. A partir da conversa da professora com os alunos o pesquisador propôs resolver a primeira Avaliação de Matemática com turma na aula

seguinte. A proposta que seguirá são os procedimentos utilizados para corrigir essa avaliação com os alunos.

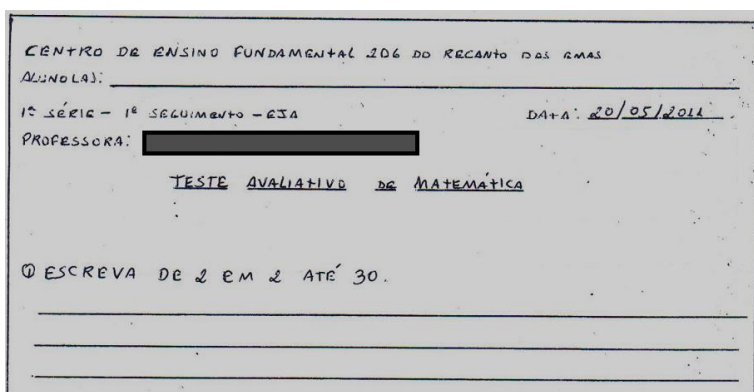


Imagem 30 fonte: Primeira Avaliação de Matemática, questão 1.

Na primeira questão, escrever de 2 em 2, faltou a informação do ponto de partida do número que seria o primeiro. Poderia começar do zero ou do número dois. A partir do zero o pesquisador pedia que a turma o ajuda-se na colocação ordenada dos números: os alunos pronunciavam e o pesquisador escrevia no quadro: (0 – 2 – 4 – 6 – 8 – 10 – 12 – 14 – 16 – 18 – 20 – 22 – 24 – 26 – 28 – 30)

Com os números no quadro interagiu-se a tabuada de multiplicação com o número 2. 2×1 , 2×2 , 2×3 , ..., 2×15 . Utilizou-se o dinheirinho para simbolizar o 2×15



Imagem 31 fonte: Material de contagem utilizado na correção da Avaliação.

Mostrou-se R\$ 15,00 de duas formas: Uma com uma nota de R\$ 5,00 e uma de R\$ 10,00 e outra com cinco notas de R\$ 1,00 e uma de R\$ 10,00. Juntei as duas quantidades e perguntou-se o total e os alunos informaram o resultado corretamente R\$ 30,00.

Trabalhou-se a contagem de 4 em 4 com os números que estavam no quadro. Os alunos informavam a sequencia e riscava-se os números não mencionados: (0 – ~~2~~ – 4 – ~~6~~ – 8 – ~~10~~ – 12 – ~~14~~ – 16 – ~~18~~ – 20 – ~~22~~ – 24 – ~~26~~ – 28 – ~~30~~).

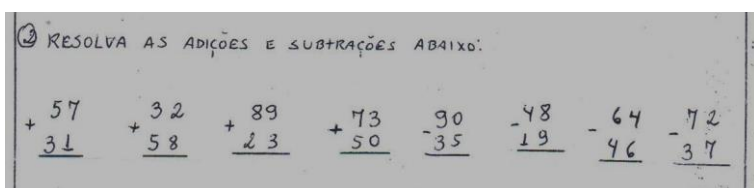


Imagem 32 fonte: Primeira Avaliação de Matemática, questão 2.

Resolveu-se todas as questões do teste, apresenta-se duas operações da questão 2. Tomando a 2ª operação da questão 2: $32 + 58$ no QVL temos:

C	D	U
	13	2
+	5	8
	9	0

Essa operação é uma soma complexa que exige organização e habilidade. Ao somar $2 + 8$ o valor é 10. Deve colocar 0 no valor final das unidades e elevar 1 (no caso 10 unidades) para a casa das dezenas. Falou-se da ordem e da organização do cálculo, unidade embaixo de unidade, dezena embaixo de dezena e centena embaixo de centena.

Na subtração da antepenúltima operação do item $48 - 19$ temos:

C	D	U
	³ 4	18
-	1	9
	2	9

Nesse caso apresentou-se as quatro dezenas sendo 40 e que deveria tirar 1 dezena (10 unidades) e colocar nas unidades que somada com 8 ficaria 18 unidades e 3 dezenas. Fez-se também com os canudinhos:

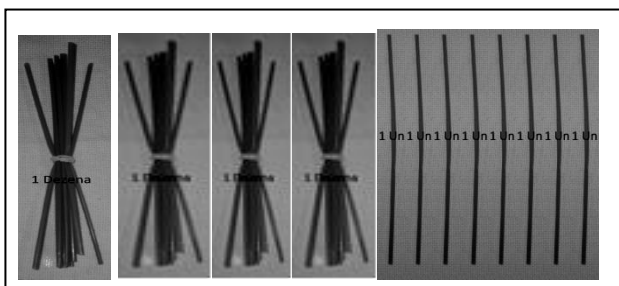


Imagem 33 fonte: Material de Contagem – canudinhos 4 dezenas e 8 unidades.

Como tirar 19 canudinhos de 48? Perguntou-se aos alunos o que deveria fazer: Responderam pedir emprestado. Dai pegou-se um montinho da casa das dezenas e colocou-o junto das unidades. Desses tirar-se-ia 9 restando 9. Na sequência, das três dezenas restantes subtrairia 1 dezena, sobrando 2. Dos canudinhos restantes haviam 2 dezenas e 9 unidades, quantidade concreta que simboliza o resultado da operação, ou seja, 29. Para Carvalho (2010)

“pede emprestado” – Se pede emprestado, tem que devolver. Se você disser para seus alunos que não podemos tirar 9 de 8 porque é menor que 9, terá que explicar para eles que no conjunto dos números naturais é impossível. Portanto, de 8 tiramos 9, ficamos devendo 1. Por isso trocamos uma dezena por 10 unidades. (p. 68)

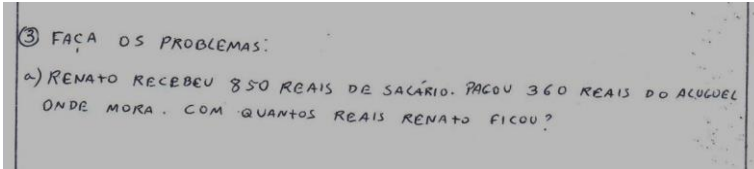


Imagem 34 fonte: Primeira Avaliação de Matemática, questão 3, letra a).

Nessa questão, com o enunciado um pouco frio, “Faça os problemas.” Simbolizou-se o problema da seguinte maneira: com oito notas de dinheirinho de R\$ 100,00 acrescidos de cinco notas de dinheirinho de R\$ 10,00 conforme segue:

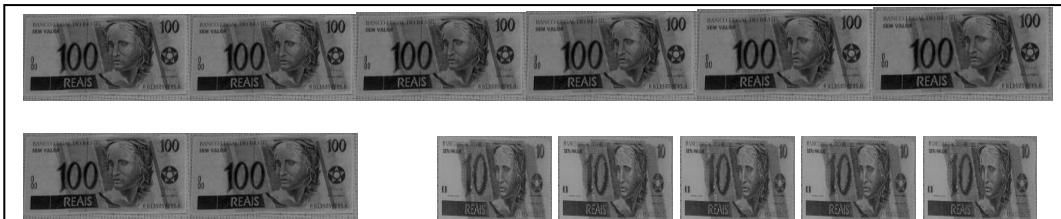


Imagem 35 fonte: Material de Contagem – Dinheirinho sem-valor.

A partir dessa exposição entregou-se as notas, que totalizavam R\$ 850,00, a uma aluna iria que iria pagar R\$ 360,00 de aluguel a um outro colega. Ele pediu para trocar uma nota de R\$ 100 por duas de R\$ 50,00. Daí passou os R\$ 360,00, ao colega. E perguntou-se com quanto ele havia ficado. Contando as cédulas ele disse que havia ficado com R\$ 490,00.

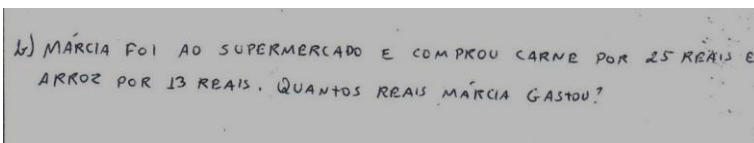


Imagem 36 fonte: Primeira Avaliação de Matemática, questão 3, letra b).

Na resolução do problema letra b), simbolizou-se com o dinheirinho o valor das duas compras: da carne R\$ 25,00 e do arroz R\$ 13,00 e armou-se a continha na lousa $25 + 13$.

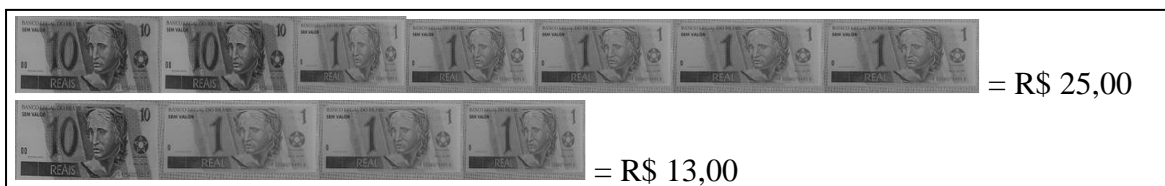


Imagem 37 fonte: Material de Contagem dinheirinho sem valor.

Com as cédulas do dinheirinho sem-valor entregue a uma aluna, perguntou-se quanto havia gastado: A aluna contou as cédulas e disse: R\$ 28,00. E a mesma aluna foi convidada para resolver no quadro a adição:

$$\begin{array}{r} 25 \\ +13 \\ \hline 38 \end{array}$$

Por ser uma operação simples que não exigia complexidade a aluna obteve sucesso na resposta.

A questão 4, a última da prova, a professora cobra a escrita por extenso dos número de 0 a 9. Essa questão é tratada pela professora para o aluno decorar como é a grafia de cada número. Nessa questão deveria ter um trabalho cooperativo entre as professora de Alfabetização e de Matemática. Na escrita por extenso desses números envolve muitos fonemas homônimos, letras e sons, até então, não trabalhados e a questão é um tanto complexa. Mas tentou-se explicar da melhor forma sem querer atrapalhar a didática das duas professoras.

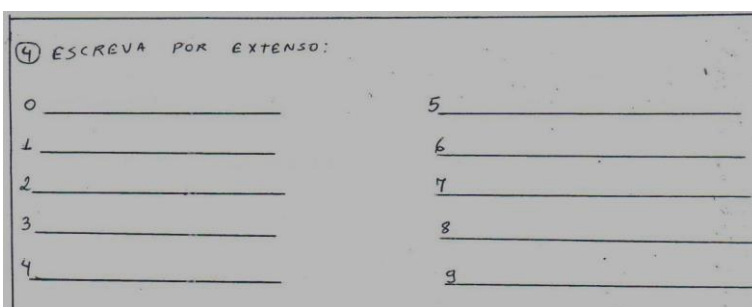


Imagem 38 fonte: Primeira Avaliação de Matemática, questão 4.

Para explicar a grafia de certos números não houve problemas como o zero, o dois, o oito e o nove.

Já com o número um (explicou-se que é com “m”), o três (falou-se do “r” entre o “t” e o “ê” com o acento circunflexo – “chapeuzinho”), o quatro (avisou-se que todo “q” é seguido pela vogal “u”.), o cinco (começa com “c”.), o seis e o sete (começam com “s”).

Ao final, os alunos e a professora gostaram bastante da aula do pesquisador. Percebeu-se interesse e participação de todos o que foi bastante gratificante. Foi uma contribuição acadêmica à professora e para os alunos terem outra visão do que é matemática, com objetos concretos.

Os aspectos da Base Curricular trabalhados na aula de Matemática foram: Números do sistema monetário. Contagem concreta, identificação e relação número quantidade.

Classificação, ordenação e comparação de objetos. Adição e subtração simples, com reserva, com reagrupamento, e em situações problema. E a habilidade de compreender, ler e escrever por extenso.

A seguir apresenta-se as análises da segunda avaliação de matemática aplicada aos alunos do 1º semestre.

4.9.2 - Segunda avaliação de matemática

A segunda prova de Matemática do 1º semestre do Primeiro Segmento foi aplicada dias antes de terminar o semestre letivo. Seguem as análises.

Centro de Ensino Fundamental do Recanto das Emas

Aluno(a) _____ Data 29/06/11.

EJA - 1ª. Série - 1º Segmento

Professora: [redigida]

Avaliação de Matemática

1- Um carteiro entregou 66 correspondências no horário da manhã e 24 no horário da tarde. Quantas correspondências o carteiro entregou no dia?

Imagem 39 fonte: Segunda Avaliação de Matemática, questão 1.

A avaliação começa com uma situação problema, em que, no enunciado haviam palavras compostas por sílabas, em que os sons e a utilização não foram trabalhadas em sala de aula segue um quadro demonstrativo da situação percebida:

Quadro 10 – Sílabas desconhecidas por alguns alunos da questão 1, avaliação de Matemática

Palavras separadas em sílabas	Configuração das sílabas	As sílabas não trabalhadas em sala
Car-tei-ro	CVC-CVV-CV	CAR
En-tre-go-u	VC-CCV-CV-V	TRE
Cor-res-pon-dên-ci-as	CVC-CVC-CVC-CVC-CV-VC	COR, RES, PON, DEN, AS
Horário	CV-CV-CV-V	HO
Ma-nhã	CV-CCV	NHÃ
Tar-de	CVC-CV	TAR
Quan-tas	CVVC-CVC	QUAN, TAS

Na situação de impotência na leitura das palavras da questão, os alunos só queriam saber se o problema exigia uma operação de adição ou subtração perguntando para a professora. Analisando pela didática matemática o problema poderia ser resolvido das seguintes formas: cálculo mental, armando e efetuando; com material de contagem ou no Quadro Valor e Lugar QVL, como segue:

C	D	U
	16	6
+	2	4
	9	0

O cálculo foi simples, muitos alunos têm condições de resolvê-lo, só que a leitura do enunciado foi o grande problema da questão.

2- Numa árvore pousaram 71 passarinhos. Voaram 27. Quantos passarinhos continuaram pousados na árvore?

Imagem 40 fonte: Segunda Avaliação de Matemática, questão 2.

Conforme a análise da questão 1, segue um quadro com sons de sílabas não trabalhadas em sala de aula presentes na questão 2.

Quadro 11 Sílabas desconhecidas por alguns alunos da questão 2 avaliação de Matemática

Palavras separadas em sílabas	Configuração das sílabas	As sílabas não trabalhadas em sala
Ár-vo-re	VC-CV-CV	AR
Pou-sa-ram	CVV-CV-CVC	POU, RAM
Pas-sa-ri-nhos	CVC-CV-CV-CCVC	NHOS
Con-ti-nu-a-ram	CVC-CV-CV-V-CVC	CON, RAM

Analisando pela didática matemática, o problema poderia ser resolvido das seguintes formas: armando e efetuando; com material de contagem ou no Quadro Valor e Lugar QVL, como segue abaixo:

C	D	U
	⁶ 7	11
-	2	7
	4	4

Como é explicado pela professora de matemática: “*Como o 1 não dá para tirar 7 pede emprestado para o vizinho*”. Uma das maiores dificuldades dos alunos é ler o problema e organizar o cálculo. Nesta situação problema, os alunos só se preocupavam em saber se o problema exigia uma adição ou uma subtração.

3- Escreva por extenso os números abaixo:

0 _____	1 _____
2 _____	3 _____
4 _____	5 _____
6 _____	7 _____
8 _____	9 _____
10 _____	

Imagem 41 fonte: Segunda Avaliação de Matemática, questão 3.

A questão 3, da Avaliação de Matemática traz um conteúdo não exigido na Base Curricular Comum para o 1º semestre do primeiro segmento. Essa questão foi apresentada aos alunos em sala de aula, de forma que era exigida memorização, a professora estimulou os alunos a decorar as letras e as sílabas do nome por extenso dos números. Mesmo sem ler o enunciado da questão os alunos sabiam o que era para ser realizado.

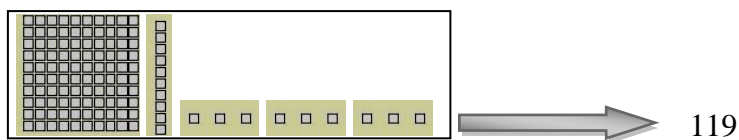
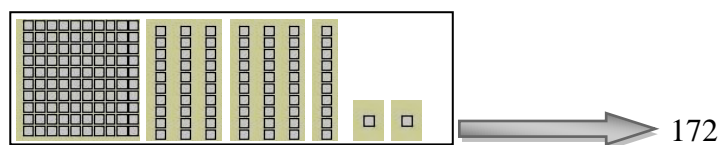
4- Resolva as operações abaixo:

$\begin{array}{r} + 172 \\ + 119 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} + 246 \\ + 122 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} + 358 \\ + 107 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} - 54 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} - 86 \\ - 47 \\ \hline \end{array}$
---	---	---	---	---

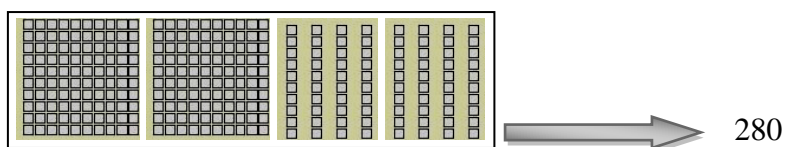
Leia com atenção e boa prova.

Imagem 42 fonte: Segunda Avaliação de Matemática, questão 4

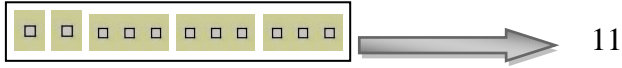
Para a primeira adição da questão 4, serão analisados a partir de uma resolução com material dourado. $172 + 119$:



Somando as centenas e as dezenas, temos:



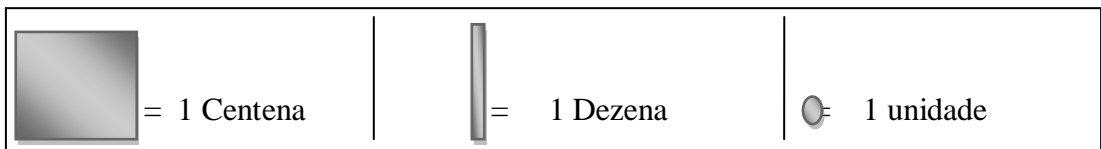
Somando as unidades, temos:



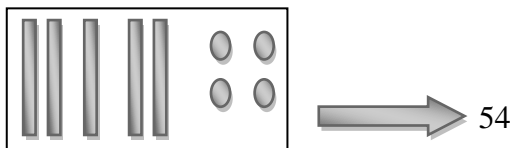
Somando as centenas, as dezenas e as unidades, temos: $280 + 11 = 291$. Para os alunos que tem dificuldades de organizar cálculos o processo descrito pode facilitar o entendimento da adição. (A partir das centenas e dezenas + unidades: Cálculo mental)

Mesmo na falta do material dourado, a professora poderia convencionar com os alunos o desenho de cada valor como no seguinte plano:

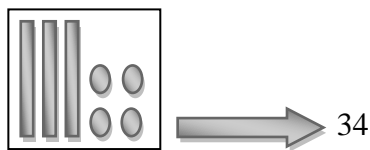
Um quadrado para uma centena, uma coluna para uma dezena e uma bolinha para uma unidade, Exemplo:



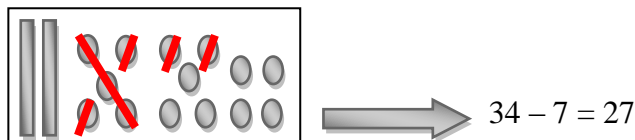
Para a primeira subtração, da questão (4): $54 - 27$, utilizando a convenção do exemplo dado temos:



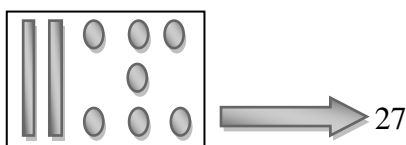
A partir da demonstração do 54, elimina-se 2 dezenas (da quantidade 27 restando 7 unidades), desse valor, restará a quantidade 34.



O aluno sabendo que uma coluna corresponde a 10 unidades, converterá uma das três colunas restantes em 10 bolinhas, e eliminando sete dessas bolinhas como segue:



O desenho final da subtração será:



Os alunos não devem ficar presos ou saber apenas somar e diminuir armando e efetuando. É necessário que os alunos tenham alternativas para resolver as atividades propostas.

Essa avaliação de Matemática, foi satisfatória para os alunos que tem grau de práticas de leitura desenvolvida. Os demais alunos realizaram o que sabiam. Observou-se nas aulas de Matemática a falta de uma didática melhor elaborada para os alunos os chamados “recursos didáticos” para facilitar as compreensões.

Um fato que merece atenção, alertado pela professora de Matemática é que alguns alunos não frequentavam as suas aulas com a mesma assiduidade que demonstravam nas aulas de Língua Portuguesa. As faltas dos alunos e conseqüentemente o não domínio do conteúdos abordados pelas professoras implicam no número elevado de alunos retidos.

No quadro 12 apresenta-se as habilidades exigidas para o currículo de Matemática para o 1º semestre do Primeiro Segmento.

Quadro 12 - Habilidades exigidas – Matemática 1º semestre

Habilidades exigidas em Matemática para o 1º semestre do Primeiro Segmento
<ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender e aplicar as regras do SND para a formação de dezenas e centenas exatas. 2) Desenvolver o conceito da adição: ideias de juntar e acrescentar e o conceito de subtração: ideia de tirar (subtrativa) e completar (aditiva). 3) Resolver situações-problema, bem como saber validar as estratégias e resultados, desenvolvendo diferentes formas de raciocínio. 4) Reconhecer e interpretar o significado do número em situações cotidianas que envolvem códigos, números, medidas e contagem. 5) Desenvolver e aplicar o conceito de multiplicação e divisão. 6) Reconhecer e nomear os sólidos geométricos. 7) Desenvolver procedimentos de cálculos por estimativa. 8) Reconhecer o uso de gráficos e de tabelas como recursos para o tratamento de informações no cotidiano. 9) Interpretar o gráfico, retirando dele dados para resolver problemas. 10) Desenvolver estratégias de cálculo mental. 11) Compreender, ler e escrever por extenso valores referentes ao sistema monetário. 12) Conhecer e utilizar medidas padronizadas.

As habilidades exigidas a partir dos conteúdos da Base Curricular Comum para a disciplina Matemática como: (1) compreender e aplicar as regras do SND para a formação de dezenas e centenas exatas; (4) reconhecer e interpretar o significado do número em situações cotidianas que envolvem códigos, números, medidas e contagem; (12) conhecer e utilizar medidas padronizadas (11) compreender, ler e escrever por extenso valores referentes ao sistema monetário. Na Base Curricular existem conteúdos que dão base a essas habilidades e poderiam ter sido trabalhados imbricadamente, e ajudaria bastante o entendimento dos

conteúdos pelos alunos dentro de sua prática cotidiana ou em suas profissões. Fayol (2012) afirma que “nossas sociedades, a matemática se tornou um domínio intensamente valorizado: nas atividades profissionais, em primeiro lugar, porque o nível médio exigido para o exercício da maioria das profissões (...).” (p. 7)

Para a habilidade (1) A sigla SND significa “Sistema de Numeração Decimal”. Geralmente em situação do cotidiano como trabalhamos os números na base 10, ou seja, múltiplos de 10, de 100, de 1000. Em situações comerciais certas medidas ou cotações são na base 10 como R\$ 10,00 ou R\$100,00; 1 metro (100 cm.), 1 quilo (1000g.). As situações de matemática do dia a dia precisam ser discutidas e ensinadas sistematicamente em atividades elaboradas em sala de aula. Algumas atividades para essas habilidades foram aplicadas.

Para esse conjunto de habilidades (2) desenvolver o conceito da adição: ideias de juntar e acrescentar e o conceito de subtração: ideia de tirar (subtrativa) e completar (aditiva); (7) desenvolver procedimentos de cálculos por estimativa. Os alunos do 1º semestre têm noção de adição e soma, mas não foi desenvolvida com os mesmos, cálculos por estimativas.

Este conjunto de habilidades (3) Resolver situações-problema, bem como saber validar as estratégias e resultados, desenvolvendo diferentes formas de raciocínio. (10) Desenvolver estratégias de cálculo mental. (5) Desenvolver e aplicar o conceito de multiplicação e divisão.

O ensino do conceito de multiplicação poderia desenvolver diferentes formas de raciocínio e estratégias de cálculo mental. A tabuada proporciona isso.

As habilidades (6) Reconhecer e nomear os sólidos geométricos; (8) Reconhecer o uso de gráficos e de tabelas como recursos para o tratamento de informações no cotidiano; (9) Interpretar o gráfico, retirando dele dados para resolver problemas; não poderiam ser exigidas, já que na Base Curricular não há conteúdos que sustentem a didática para tais habilidades.

A partir das avaliações das professoras os alunos terão os seus destinos traçados. Confira na sequência o resultado das retenções e promoções dos alunos do 1º semestre.

4.10 – Resultado final do semestre letivo (1º Semestre)

O processo de promoção de alunos no CEF 206 segue os seguintes passos: duas avaliações de Língua Portuguesa, cada uma valendo 10 pontos e duas avaliações de Matemática, cada uma valendo 10 pontos.

O aluno para ser promovido para a série seguinte precisa ter média superior a cinco pontos para ser aprovado, isto é, somando as médias das duas disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa). É facultado ao professor fazer avaliações específicas para os alunos que mostram avanços ou progressos durante o semestre letivo, a fim de promovê-los para um semestre elevado, para que esses alunos desenvolvam melhor o seu curso no Primeiro Segmento.

Os esforços da professora de Língua Portuguesa e de Matemática não foram suficientes para desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e diminuir a retenção no semestre da realização dessas atividades, como descreve o quadro abaixo

Tabela 9 – Resultados do 1º semestre do Primeiro Segmento do 1º/2011 no CEF 206

Resultado do 1º semestre de fevereiro a julho de 2011				
Semestre	Total de alunos matriculados	Alunos frequentes ao final do semestre	Alunos aprovados	Alunos retidos
1º/2011	36	23	6	17

O número de alunos que frequentaram o semestre foi 23 e desses apenas seis foram promovidos para o 2º semestre uma percentagem de 74% de retenções, a mesma percentagem de retenções do semestre anterior, 2º de 2010. A retenção no 1º semestre de 2011 é um pouco abaixo da média dos semestres de 2008, 2009, e 2010 que é de 80%.

A Base Curricular Comum do 1º semestre do Primeiro Segmento possui componentes curriculares que não foram trabalhados especificamente com os alunos como Estudos Sociais, Ciências Naturais, Artes e Educação Física.

Apresentam-se a seguir, as provas de nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática para pessoas que buscam cursar o 2º semestre do Primeiro Segmento.

4.11 - As Provas de Nivelamento

Serão apresentadas e analisadas as provas elaboradas pela coordenação do CEF 206. Estas Provas são oferecidas aos alunos que frequentaram, em algum momento da vida, a 1ª série, ou o 1º semestre, do Ensino Fundamental ou da Educação de Jovens e Adultos e que almejam cursar o 2º semestre do Primeiro Segmento. A prova exige pouco conhecimento e sua utilidade é verificar se o candidato tem condições de frequentar as aulas do 2º semestre sem a necessidade de cursar o 1º semestre.

4.11.1 Prova de Língua Portuguesa para cursar o 2º Semestre

As análises a partir do cabeçalho, do teste de nivelamento, poderia ser colocado da seguinte forma:

Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas Candidato(a): Data: Sondagem de Língua Portuguesa (2º semestre)

No exemplo acima tem o nome completo da escola e da disciplina e do semestre a qual o candidato se dispõe a cursar.

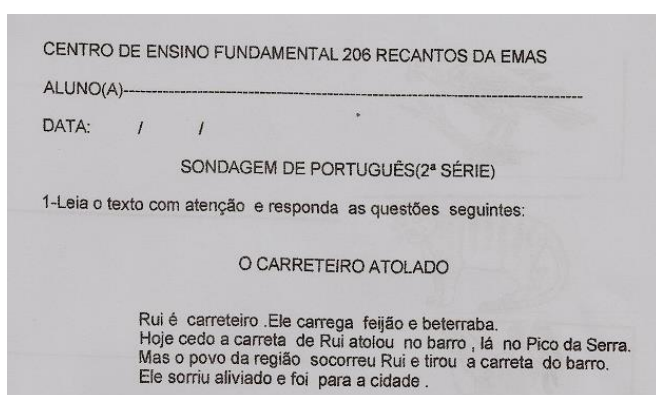


Imagem 43 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre.

O Texto “O carreteiro atolado” com quatro curtos parágrafos. O texto retrata uma situação de solidão e alívio. Informa quem é o personagem principal o que ele faz, o que ocorreu em sua jornada de trabalho e como ele pôde solucionar a situação. Indiretamente o texto diz se o Rui é de região de menor prestígio social.

Quadro 13 - Análise das palavras utilizadas no texto (Prova de Nivelamento)

Palavras do texto	Modelos de sílabas	Classe Gramatical
O	v	artigo
carreteiro	cvc-cv-cvv-cv	adjetivo
atolado	v-cv-cv-cv	adverbio
Rui	cv-v	substantivo
é	v	verbo
ele	v-cv	pronome
carrega	cvc-cv-cv	verbo
feijão	cvv-cvv	substantivo
e	v	conjunção
beterraba	cv-cvc-cv-cv	substantivo
hoje	cv-cv	adverbio

cedo	cv-cv	adverbio
a	v	artigo
carreta	cvc-cv-cv	substantivo
de	cv	preposição
atolou	v-cv-cvv	adverbio
no	cv	contração
barro	cvc-cv	substantivo
lá	cv	adverbio
pico	cv-cv	substantivo
da	cv	contração
serra	cvc-cv	substantivo
mas	cvc	conjunção
povo	cv-cv	substantivo
região	cv-cv-vv	substantivo
socorreu	cv-cvc-cvv	verbo
tirou	cv-cvv	verbo
do	cv	contração
sorriu	cvc-cvv	verbo
aliviado	v-cv-cv-v-cv	adjetivo
foi	cvv	verbo
para	cv-cv	preposição
a	v	artigo
cidade	cv-cv-cv	adverbio
Sinais de pontuação	Ocorrências	
Vírgula (,)	uma vez	
Ponto final (.)	cinco vezes	

a) Rui é:
 () lixeiro () carreteiro () gari

b) Na carreta ele carrega :
 () feijão e abóbora () feijão e beterraba

c) A carreta atolou:
 () no córrego () no barro

Imagem 44 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre, Língua Portuguesa, questão 1, letras a, b e c.

A interpretação do texto nas perguntas a, b e c são simples. Pergunta-se qual a profissão do personagem, o que ele carrega no seu veículo, e onde seu veículo atolou. Para os candidatos que tem uma média habilidade de leitura interpretativa a situação, mas a ação de marcar uma lacuna seria um complicador.



Imagem 45 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre, Língua Portuguesa, questão 2.

A questão 2 estimula a escrita e a interpretação do candidato e a resposta necessita de um verbo, um adjetivo e um advérbio, a resposta seria aceita da seguinte forma: “Rui é carreiro e foi para a cidade.” Se o candidato leu e teve habilidade de interpretar e se consegue escrever as palavras que o contexto da questão possibilita, teve sucesso na atividade.

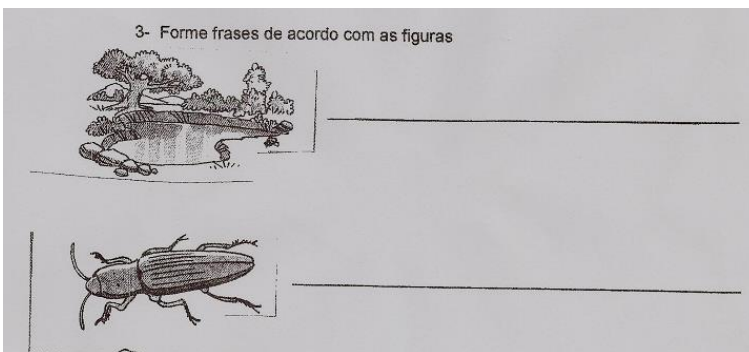


Imagem 46 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre, Língua Portuguesa, questão 3.

Na última questão, o candidato deveria observar a imagem ou o objeto e construir uma frase. A primeira imagem é de uma lagoa e a segunda é uma barata. Para construir uma frase é preciso lhe dar sentido completo, começar com letra maiúscula e terminar com um ponto.

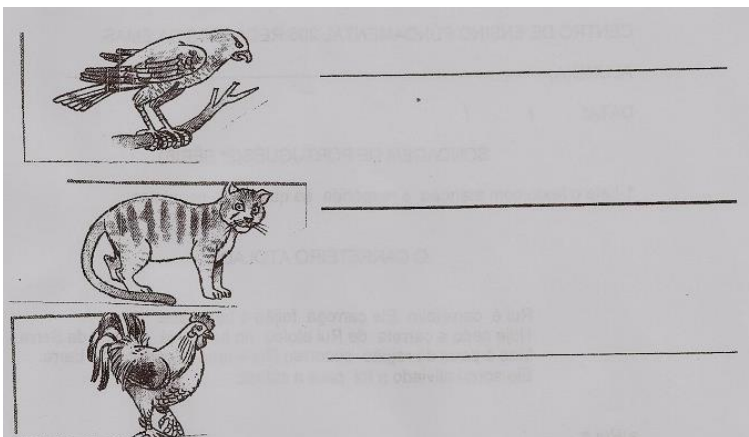


Imagem 47 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre, Língua Portuguesa, questão 3 continuação.

As três outras figuras para o candidato forma a frase são: uma águia, um gato e uma galinha. Não é muito trabalhosa a questão mesmo se o candidato tenha pouca habilidade de leitura e escrita.

4.11.2 - Prova de Matemática para cursar o 2º Semestre

No cabeçalho, da prova de nivelamento de Matemática, poderia ser colocado da seguinte forma:

Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas
 Candidato(a):
 Data:
 Sondagem de Matemática (2º semestre)

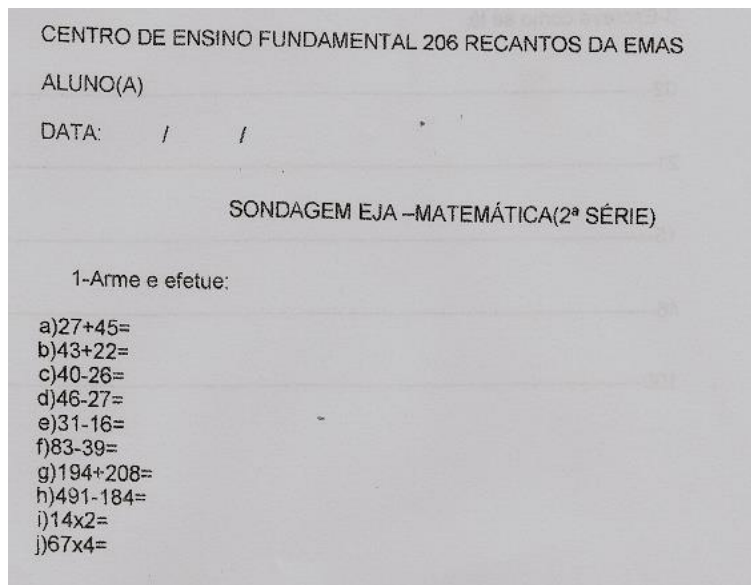


Imagem 48 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre, Matemática, questão 1

Na questão 1, Arme e efetue, verifica-se três adições, cinco subtrações e duas multiplicações. Observa-se que o comando da questão 1 pede para as operações sejam armadas e efetuadas. Por que não apenas efetuadas? O modo de resolução deveria ser livre, da forma que o candidato achasse melhor.

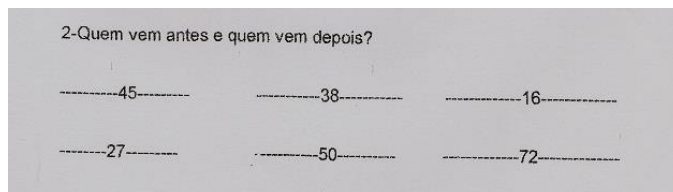


Imagem 49 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre, Matemática, questão 2

A questão 2 exige o conhecimento de números antecessores e sucessores. A disposição dos números verificará se o candidato sabe contar a partir de certos números, geralmente no 1º semestre os alunos têm dificuldade nessa atividade. O enunciado é de fácil entendimento, o afastamento do ambiente escolar faz com que os alunos esqueçam a linguagem de atividades em sala de aula.

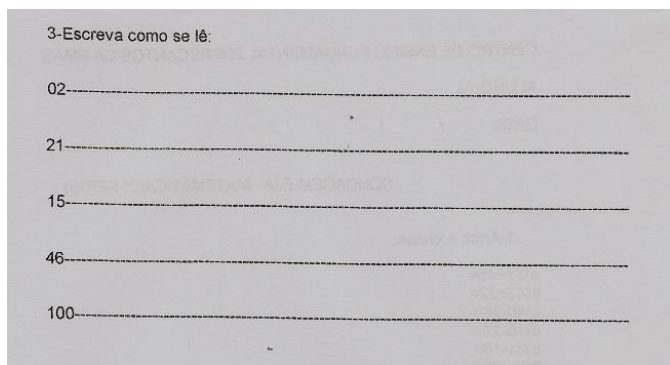


Imagem 50 fonte: Prova de nivelamento para o 2º semestre, Matemática, questão 3

Na questão 3, o candidato é avaliado a partir de seus conhecimentos de leitura e escrita. Deve-se lê o número escrito em algarismo arábico e escrevê-los por extenso. Exigem-se, nessa questão certas habilidades com a escrita.

É importante que a escola faça avaliações para saber o nível dos conhecimentos dos alunos do 2º, 3º e 4º semestres. O Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos não tem avaliações institucionais para saber o grau de conhecimento dos alunos e a qualidade de ensino oferecido.

4.11.3 – Resultados das Provas de Nivelamento

Dos alunos que realizaram essas avaliações apenas um foi aprovado para o 2º semestre do Primeiro Segmento.

Conforme os dados da tabela 9 (p. 146), a turma do 1º semestre com 23 alunos, informam que seis alunos foram aprovados para o 2º semestre, acrescentando o candidato aprovado no teste de nivelamento, o 2º semestre do Primeiro Segmento do CEF 206, para o semestre letivo seguinte, 2º/2011, conta com sete alunos.

Percebe-se aqui a falta do fluxo contínuo de alunos vindos do 1º semestre o para o 2º. Reafirma-se aqui a ideia de que a alfabetização deveria ser um processo ininterrupto, em que os alunos não fossem penalizados com a retenção em seus processos plenos de alfabetização. Essa penalidade causa desmotivação e desestimula a pessoa que já foi excluída da escola em outros momentos por vários fatores ou motivos.

No próximo subcapítulo serão apresentadas algumas reflexões e análises do 2º semestre do Primeiro Seguimento que foi acompanhado durante o desenvolvimento da pesquisa no Semestre Letivo 2º/2011, no mesmo CEF 206.

4.12 - Conhecendo o 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206

O 2º semestre do Primeiro Segmento do CEF 206, em que foi realizada essa pesquisa ocorreu no período de agosto de 2011 a dezembro do mesmo ano.

Essa turma era composta por 19 alunos matriculados, oito desistiram e 11 alunos concluíram o semestre letivo, desses alunos, seis são alunos vindos do 1º semestre, um aprovado pela prova de nivelamento e quatro são alunos que ficaram retidos do semestre letivo anterior.

O 2º semestre, em que essas quatro alunos participaram e não foram promovidas para o 3º semestre, teve a seguinte situação como segue na tabela abaixo:

Tabela 10 – Resultados do 2º semestre do Primeiro Segmento do 1º/2011 no CEF 206

Resultado do 2º semestre de fevereiro a julho de 2011				
Semestre	Total de alunos matriculados	Alunos frequentes ao final do semestre	Alunos aprovados	Alunos retidos
2º/2011	30	20	8	12

Verifica-se que ao longo do semestre, 10 alunos abandonaram e 12 alunos ficaram retidos, oito alunos tiveram êxito e foram aprovados para o 3º semestre. Dos 12 alunos retidos apenas quatro continuaram matriculados no semestre letivo seguinte, no caso 2º/2011. É importante lembrar a ideia de que os 1º e 2º semestres precisam ser um período único no qual existisse um processo de alfabetização sem interrupções.

A turma do semestre letivo 2º/2011 foi acompanhada por uma professora de Língua Portuguesa e uma de Matemática, sendo que cada uma dessas, ficaram afastadas durante um mês, cada uma, por motivos particulares, mas foram prontamente substituídas por outras professoras. Na sequência serão apresentados os conteúdos curriculares e as habilidades exigidas em Língua Portuguesa para o 2º semestre do Primeiro Segmento.

4.13 - Diálogo entre teoria e prática do conteúdo de Língua Portuguesa para o 2º Semestre

O conteúdo programado para o 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos estão na Base Curricular Comum e contém os seguintes conteúdos como seguem no quadro a seguir.

Quadro 14 – Conteúdos de Língua Portuguesa do 2º semestre

Componente Curricular: Língua portuguesa
Eixo Temático: Leitura, produção de pequenos textos, oralidade e análise textual.
Conteúdos do 2º semestre do Primeiro Segmento:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Divisão silábica e classificação quanto ao número de sílabas. 2) Relações de sentido: sinónimos e antónimos. 3) Concordância de número e gênero. 4) Nomes próprios e comuns. 5) Aumentativo e diminutivo. 6) Produção de frases e textos aplicando recursos da pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação). 7) Uso do dicionário. 8) Paragrafação, marginação e título. 9) Coesão e coerência. 10) Ortografia: p/b; t/d; f/v; s/ss; gua, gue, gui, ge, gi; r/rr; que; qui; nh; lh; ch; h. 11) Uso do til e cedilha. 12) Encontro consonantal com r e l. 13) Sílabas terminadas em r e l. 14) Sílabas terminadas em s, z, n, m. 15) Dificuldades ortográficas em geral. 16) Noções de adjetivo e verbo. 17) Gêneros textuais: listas, receitas, questionários, anúncios, folhetos, letras de música, versos, poemas, bilhetes, jornais, revistas, fábulas, anedotas, relatos e imagens, símbolos (placas, mapas, fotos).

Uma das professoras que lecionaram esses conteúdos é uma pedagoga, que leciona há 20 anos, tem 48 anos de idade e é professora, no diurno, de crianças dos anos iniciais. A outra, que substitui essa professora titular por um mês, também é pedagoga, leciona há 12 anos, tem 31 anos de idade e no diurno é professora de crianças de anos iniciais.

Os 17 conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa, para o 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos, serão analisados a partir das atividades realizadas entre professores e alunos, como segue:

Conteúdo (1) divisão silábica e classificação quanto ao número de sílabas. Divisão silábica é uma das habilidades exigidas dentro da Base Curricular Comum para o 1º semestre, ou seja, a SEDF exige uma habilidade no 1º semestre e o conteúdo é ensinado no 2º semestre.

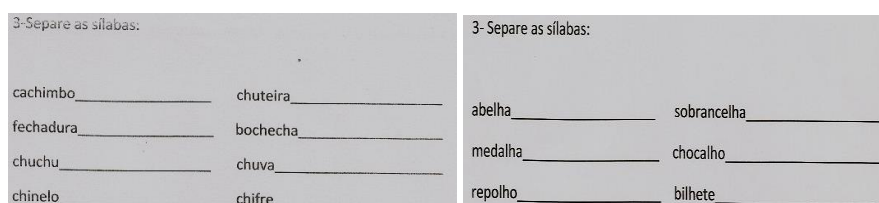


Imagem 51 fonte: Atividade de sala de aula do 2º semestre

As atividades acima, oferecidas aos alunos do 2º semestre foram elaboradas pela professora para auxiliar na aprendizagem do conteúdo 10, ortografia, dos dígrafos /CH/ e /LH/

Outro descompasso entre os conteúdos do 1º e 2º semestres é a habilidade exigida no 1º semestre “Conhecer as regularidades ortográficas” se muitas particularidades silábicas são conteúdos a serem aprendidos no 2º semestre, conforme a Base Curricular para esse semestre do Primeiro Segmento, como por exemplo: /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /ss/; /gua/, /gue/, /gui/, /ge/, /gi/; /r/ e /rr/; /que/; /qui/; /nh/; /lh/; /ch/; /h/; Uso do til e cedilha, encontro consonantal com r e l, sílabas terminadas em r e l. sílabas terminadas em s, z, n, m.

Um dos conteúdos programados para o 2º semestre é “dificuldades ortográficas em geral”. Como exigir o domínio de um conteúdo no 1º semestre do processo de alfabetização, sendo que as dificuldades seriam sanadas no momento em que muitos não têm acesso, o 2º semestre, por conta da retenção.

Conteúdo (2) Relações de sentido: sinônimos e antônimos O conteúdo em si, não foi trabalhado em sentido amplo. Os alunos pelas experiências de vida têm consciência do que vem a ser algo do mesmo sentido (sinônimo) e o que pode ser o contrário de algo (antônimo). Esse é um conteúdo que poderia agregar a nomenclatura que alguns desconhecem.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos poderiam ter a aprendizagem desses conteúdos, sinônimo e antônimo, com o auxílio do dicionário (conteúdo 7). Auxiliaria muito na aprendizagem de sentido das palavras e também na escrita correta dessas mesmas palavras.

Se o professor trabalhar com os alunos, da Educação de Jovens e Adultos, os antônimos do que está escrito na Constituição Brasileira de 1988 com a realidade da Educação e Saúde que enfrentam, seria ideal para a Pedagogia Emancipatória de Paulo Freire.

Para Conteúdo (3) Concordância de número e gênero e Conteúdo (9) Coesão e coerência. Todas as professoras, de Língua Portuguesa ou de Matemática, têm o cuidado em escrever frases concordando número e gênero. Há o cuidado de todas as professoras com coesão e coerência em suas frases escritas, e elas estimulam a coesão e coerência no repertório comunicativo dos alunos.

Em conjunto com o conteúdo (6) “Produção de frases e textos aplicando recursos da pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.” Podemos apresentar a próxima atividade realizada em sala de aula. Produzir frases, os alunos

elaboram desde o semestre anterior. Muitos ainda conhecem que frases começam com letra maiúscula e se encerram com o ponto. O conteúdo (6) foi trabalhado dias semanas antes dessa atividade, mas o ensino da vírgula não foi objeto de estudo desse trabalho com os alunos. A professora apresentou a grafia do ponto final (.), do ponto de interrogação (?) e do ponto de exclamação (!); explicou, conceituou e exemplificou cada um deles na lousa e com uma apostila, como segue:

Tipos de frases e pontuação	
<p>Frase: é uma palavra ou um conjunto organizado de palavras com sentido completo.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Bom dia!</p> <p>João fez as tarefas na escola.</p> <p>A frase começa com letra maiúscula e termina com ponto.</p>	<p>As frases podem ser:</p> <p>Frase afirmativa: quando se afirma algo, usamos o ponto final (.)</p> <p>Exemplo:</p> <p>Maria gosta de cozinhar.</p> <p>Frase negativa: quando negamos algo, também usamos o ponto final (.)</p> <p>Exemplo:</p> <p>Maria não gosta de cozinhar.</p>

Imagem 52 fonte: Atividade sobre frases e pontuações, partes 1 e 2.

A apostila oferecida aos alunos mostrava os conceitos com exemplos, nas imagens acima: O que é frase? O que é frase afirmativa? E frase negativa?

<p>Frase interrogativa: quando fazemos uma pergunta, usamos o ponto de interrogação (?)</p> <p>Exemplo:</p> <p>O que Maria gosta de fazer?</p>	<p>Frase exclamativa: quando expressa um sentimento: surpresa, alegria, admiração...</p> <p>Usamos o ponto de exclamação (!)</p> <p>Exemplo:</p> <p>Que comida saborosa !</p>
--	---

Imagem 53 fonte: Atividade sobre frases e pontuações, partes 3 e 4.

Nas imagens acima mostram os conceitos de frases interrogativas e exclamativas, a grafia dos pontos e exemplos de frases interrogativas e exclamativas.

<p>4) Faça a correspondência:</p> <p>(1) Frase afirmativa</p> <p>(2) Frase negativa</p> <p>(3) Frase interrogativa</p> <p>(4) Frase exclamativa</p>	<p>() Qual sua cor preferida?</p> <p>() Ufa, como está calor!</p> <p>() Eu não quebrei o copo.</p> <p>() Por que você não veio a aula?</p> <p>() Roberto foi a missa de manhã.</p> <p>() Nossa, como seu cabelo está lindo!</p> <p>() Meu livro não está no armário.</p>	<p>5) Pontue as frases corretamente:</p> <p>a) Por que as pessoas usam óculos</p> <p>b) A noite está estrelada</p> <p>c) Que casa limpa</p> <p>d) Não gosto de violência</p> <p>e) Qual é o seu maior medo</p>
---	---	--

Imagem 54 fonte: Atividade sobre frases e pontuações, números 4 e 5.

Uma dessas atividades propostas pela professora (número 4 citada na imagem) exigia a habilidade de relacionar as frases de uma coluna com os tipos de frases de acordo com os seus

números em outra. Uma atividade que além de exigir uma resposta positiva, estimulava o aluno a se atentar ao ato de ler, identificar uma sentença e dar um resultado.

Já na imagem da atividade número 5 solicitava apenas a pontuação correta das frases. O aluno deveria ler as frases e identificar a pontuação adequada para as frases e escrever a grafia do ponto.

Em outra oportunidade, depois de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos a professora realizou um ditado de frases com os alunos, segue o resultado de um aluno.

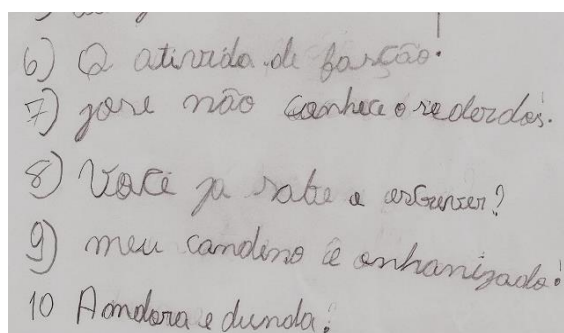
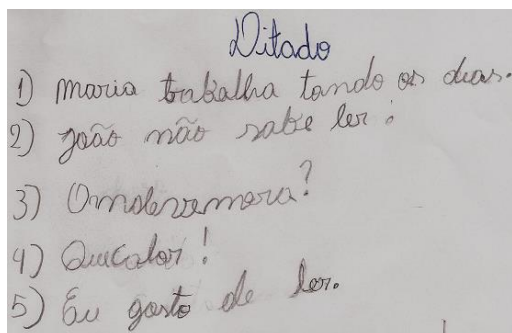


Imagem 55 fonte: Atividade de sala de aula: Ditado de frases de 1 a 10.

As frases ditadas pela professora são as seguintes:

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Maria Trabalha todos os dias. 2) João não sabe ler. 3) Onde você mora? 4) Que calor! 5) Eu gosto de ler | <ol style="list-style-type: none"> 6) Que atividade fácil 7) José não conhece os seus direitos. 8) Você já sabe escrever? 9) Meu caderno é organizado. 10) Adoro estudar. |
|--|--|

A letra maiúscula, no início da frase, foi respeitada a partir da 3ª frase ditada. Na 7ª frase percebe-se que o aluno desconhece a grafia do /J/ maiúsculo. As pontuações, de acordo com os sentidos das frases, estão todas corretas.

As frases 3, 4 e 10, elaboradas pelo aluno, na imagem do Ditado, ocorre o fluxo da fala e seus reflexos na escrita, ou seja, Grupos de força, conceito em Bortoni-Ricardo (2004) que discorre que “na fala não há necessariamente pausas entre as palavras; já na escrita deixamos um espaço em branco entre elas. Na fala, as palavras se juntam, formando sequências.” (p. 29)

O exercício do ditado, apresentado, é prova de que o aluno, que sai do 1º semestre para o 2º semestre está em um processo contínuo de alfabetização. Cabe ao professor ou a

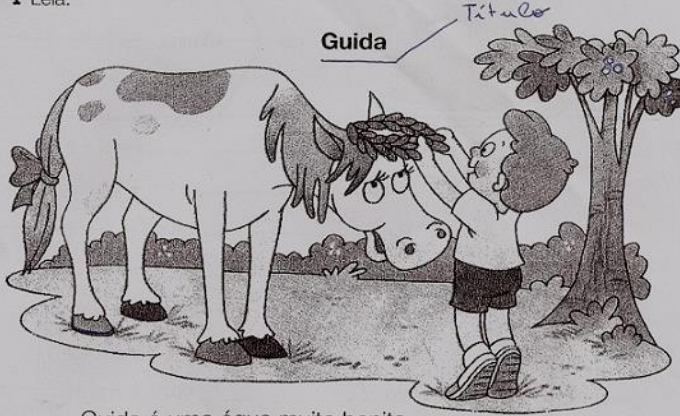
professora articular o conhecimento do aluno e agregá-lo ao conhecimento padrão da norma ortográfica.

O conteúdo (10), Ortografia, não tiveram um trabalho específico, em sala de aula, para os seguintes conjuntos de letras: /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /ss/; /r/ e /rr/ e a letra /h/. Mas foram trabalhadas no processo de alfabetização dos alunos no 1º semestre a partir de palavras geradoras. O Conteúdo (10), ortografia, exige o conhecimento de sílabas que começam com o /G/, conforme a Base Curricular para o 2º semestre, ou seja, “gua, gue, gui, ge, gi”

ORTOGRAFIA

Palavras com ge - gi - gua - gue - gui - guo

1 Leia.



Guida

Titulo

Guida é uma égua muito bonita.
 Não é agitada e adora ficar na sombra da mangueira.
 Sábado, ela participou do torneio da cidade. Nem parecia aquela égua preguiçosa do sítio.
 Guilherme, que é o seu maior fã, saiu correndo, gritando:
 — Guida, Guida! Você é minha campeã!

Imagem 56 fonte: Atividade de sala de aula

A atividade sobre a ortografia da consoante /G/ foi apresentado a partir do texto “Guida”, da imagem acima. A professora solicitou aos alunos a leitura silenciosa, e depois leu o texto para os alunos. O texto é curto, mas, traz diversas palavras que contém sílabas com a letra /G/. A fonética das sílabas /ge/ e /gi/ são homófonas de /je/ e /ji/. Introduzir um texto e estudar as especificidades da letra /G/ pode intensificar o processo de alfabetização e melhorar a ortografia dos alunos.

A professora, além do texto, explicou aos alunos a grafia do /G/ maiúsculo, minúsculo, manuscrito e de fôrma. Pronunciou cada sílaba que o /G/ forma com as vogais, ou seja, /ga/, /go/ e /gu/; /ge/ e /gi/; /gua/, /gue/, /gui/, /guo/. O texto Guida, imagem 56, traz também o verbo /gritar/ no gerúndio. Esse encontro consonantal poderia ser trabalhado.

2 Complete copiando palavras do texto com:

gi _____

gua _____

gue _____

gui _____

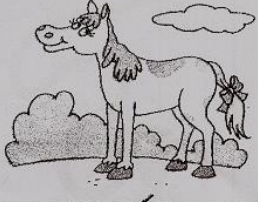



Imagem 57 fonte: Atividade de sala de aula

A professora, ainda, apresentou um exercício que exigia a releitura do texto e copiar as palavras que continham as sílabas /gi/, /gua/, /gue/ e /gui/. Ainda no conteúdo 10, a ortografia do “que” e “qui”, do currículo do 2º semestre foi contemplado, em atividades de sala de aula, com o texto “Piquenique”. O próprio título do texto traz sílabas com /qu/ e o texto tem palavras com /qua/, /que/ e /qui/

ORTOGRAFIA

Palavras com que - qui - qua - quo - quão

1 Leia.



O piquenique

— É dia de piquenique! — grita Zequinha.
 Enquanto isso, mamãe prepara gostosos quitutes: quibe, pão de queijo e torta com requeijão. Que delícia!
 Mamãe coloca tudo na cesta de taquara e a família sai feliz.
 Quanta animação!

Imagem 58 fonte: atividade de sala de aula.

A professora apresentou o texto aos alunos, pediu aos alunos a leitura silenciosa. Após a leitura dos alunos, a professora leu o texto para os alunos. Alguns alunos já tinham contato com o /qu/ ao escrever por extenso o número quatro, no 1º semestre, ou seja, escreviam sem aprender, reproduziam o que foi dito, não ensinado. Essa é mais uma, das situações que se verifica em sala de aula, que comprova que a Base Curricular Comum com conteúdos para o 1º semestre e conteúdos para o 2º semestre, dentro de vários conteúdos importantes para a alfabetização, em que pessoas estão aprendendo a escrever e a ler, não podem ser interrompidos.

A partir do texto, trabalhado pela professora com os alunos, foi elaborado, também, uma atividade para colher, do texto lido, palavras que continham /que/, /qui/ e /qua/; como segue na imagem 59:

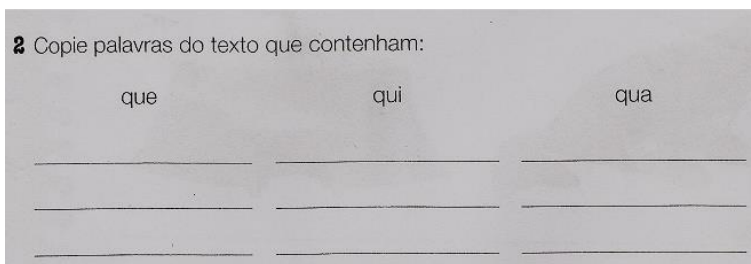


Imagem 59 fonte: Atividade de sala de aula

Complementando a atenção ao conteúdo (10), ortografia, o dígrafo /NH/ foi trabalhado em sala de aula, a professora apresentou a grafia do /NH/ junto com as vogais /nha/, /nhe/, /nhi/, /nho/ e o /nhu/ e pronunciou essas sílabas de forma que os alunos aprendessem os sons dos seus fonemas. Feito isso a professora pediu aos alunos informarem palavras que continham sílabas com /nh/ para serem escritas na lousa, o resultado foi o seguinte: Minhoca, minha, banheiro, dinheiro, vizinha, galinha, rainha, aranha, cebolinha, casinha, marinheiro, cozinha, cozinheiro, unha, caminhão, passarinho, Maranhão, Alemanha, sardinha, sonho, farinha, carinho, nenhum e fronha.

A professora realizou um exercício de palavra cruzada com os alunos, como segue:

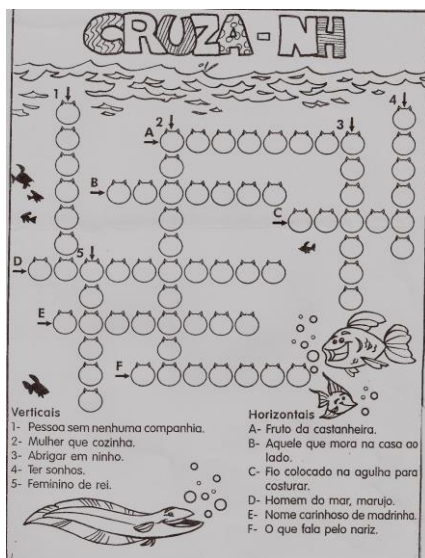


Imagem 60 fonte: Atividade de sala de aula

Respostas: 1 – sozinho, 2 – cozinheira, 3 – passaro, 4 – sonhar, 5 – rainha. A – castanha, B – vizinho, C – linha, D – marinheiro, E – dindinha, F – fanhoso.

O exercício da cruzadinha é fundamental para os alunos adquirirem mais percepções e raciocínio lógico.

O Conteúdo (4) “Nomes próprios e comuns” é conhecido pelos alunos desde o 1º semestre a medida que os alunos conheciam uma palavra nova, as professoras sempre chamavam a atenção dos alunos. Avisavam que as palavras que dão nome a ruas, nome de pessoas, de estado e de países usamos a letra maiúscula no início da palavra. mas foi intensificado no 2º semestre. Uma atividade sobre nomes próprios e comuns foi a seguinte:

A professora escreveu na lousa as seguintes palavras: CEF 206, requeijão, quiabo, Adriana, Guilherme, orquídea, Joaquim, mangueira, régua, geladeira, Brasília, Banco do Brasil e ventilador, e pediu aos alunos copiarem classificando-as em substantivos próprios e comum. Abaixo tiveram o seguinte resultado.

Substantivos Comuns:

requeijão
quiabo
orquídea
mangueira
régua
geladeira
ventilador

Substantivos Próprios:

CEF 206
Adriana
Guilherme
Joaquim
Brasília
Banco do Brasil

Os alunos tiveram pouca dificuldade em realizar a atividade, por já entenderem a regra de substantivos próprios, que sempre começam por letras maiúsculas.

O conteúdo (5) sobre o “Aumentativo e diminutivo” foi trabalhado em sala de aula, segue uma atividade realizado por um aluno, na imagem 61.

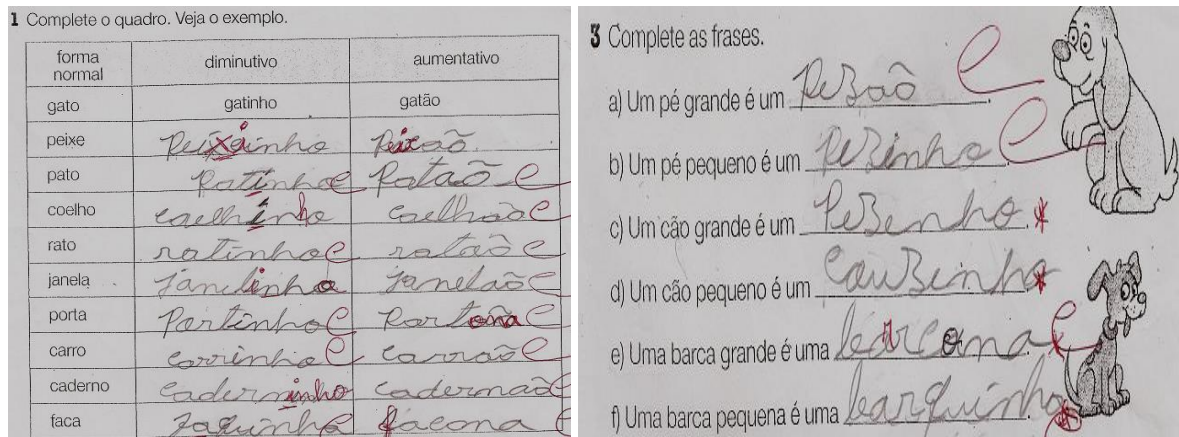


Imagem 61 fonte: Atividade em sala de aula.

Na imagem 61, percebem-se alguns erros ortográficos, mas são erros que demonstram aprendizagens e assimilações de leitura e escrita. São poucos alunos que adquirem esse amadurecimento no processo de alfabetização curto como o do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

O Currículo para o 2º semestre exige o ensino do “til e cedilha”. O sinal do til foi utilizado em algumas palavras no 1º semestre, como avião, violão, e pão. Assim os alunos já haviam adquirido esse conhecimento. A professora do 2º semestre também utilizou o til em um curto texto de leitura fácil, para fixar a ideia do til.

O campeão
Lá vem o Tião
com boné na cabeça
e casaco de lã.
Ele corre na rua,

pula no chão,
come maçã
e joga pião.
Menino sapeca é o Tião.
Colega e amigo, é um campeão.

A professora ainda introduziu palavras novas, com o til, ao repertório dos alunos como: canção, irmão, coração, mão, dedão, oração, cidadão, anão, pão. Os alunos conheciam o sinal e o fonema que o til causa. Aprenderam pela utilização sistemática das professoras do 1º e do 2º semestres. O /ç/ foi apresentado pela professora do 2º semestre, em uma das atividades ministradas, como segue na imagem 62.

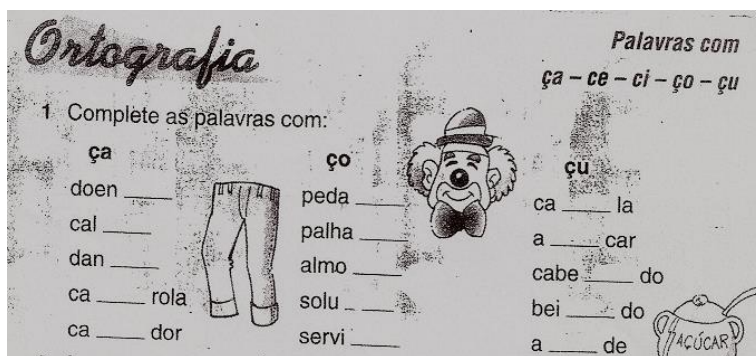


Imagem 62 fonte: Atividade de sala de aula.

A atividade, oferecida aos alunos, solicitava completar as palavras com as sílabas /ça/, /ço/ ou /çu/ de acordo com a coluna correspondente. Para o /ça/ ocorreu: doença, calça, dança e caçarola, caçador. Para /ço/ ocorreu: pedaço, palhaça, almoço, soluço e serviço. Para /çu/: caçula, açúcar, cabeçudo, beijudo e açude.

Os próprios alunos notaram que o /ç/ tem o mesmo som do /s/. O que facilitou o entendimento de todos.

O “Encontro consonantal com r e l”, conteúdo (12): os alunos do 2º semestre aprenderam os encontros consonantais com o /r/ com a professora substituta, foi o seu último conteúdo trabalhado. A professora titular, ao retornar as atividades, não deu sequencia no conteúdo com os encontros consonantais com o /l/.

Os encontros consonantais trabalhados pela professora substituta foram as seguintes: /br/, /cr/, /dr/, /fr/, /gr/, /pr/, /tr/ e /vr/.

A explicação da professora foi acessível a todos, com o processo de alfabetização em desenvolvimento as assimilações dos alunos são mais ágeis. A professora desenhou um

quadro, conforme o quadro 15, abaixo, na lousa e colocou os dígrafos em uma coluna e algumas palavras, com os dígrafos correspondentes, em outra coluna.

Quadro 15 – Dígrafos e palavras com dígrafos

Dígrafos	Palavras com os dígrafos
/br/	Brasília, Bradesco, briga, broco
/cr/	cravo, creme, criança, crocodilo, cruzeiro
/dr/	dragão, pedreiro, podre, madrugada
/fr/	fraco, frete, cobre, frio, fruta
/gr/	grade, greve, grito, magro, gruta
/pr/	prato, prego, princesa, problema, prova
/tr/	trabalho, trator, trigo, trovão
/vr/	livro, palavra, livre

As palavras do quadro foram ditas pelos alunos e escritas pela professora na lousa.

As “Sílabas terminadas em r e l.” o conteúdo (13), da Base Curricular, é de muita importante para o desenvolvimento da aprendizagem escrita, mas, devido ao curto período letivo não pôde ser ensinado aos alunos. As professoras demonstraram empenho durante todo o semestre para articular os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, mas são podadas pelo tempo do semestre letivo.

Para Bortoni-Ricardo (2004) “o /r/ pós-vocálico é pronunciado, essa consoante tende a ser suprimida quando vem no final de palavras”. (p. 37) Geralmente as palavras escritas pelos alunos são retratos de suas falas. Melhorando o repertório comunicativo do aluno pode levar avanço no seu processo de alfabetização.

Sobre o som do /u/; Bortoni-Ricardo (2004) descreve que “/u/ e /l/, em posição pós-vocálica têm a mesma pronúncia, na maioria dos falares brasileiros, os alfabetizando confundem muito as letras *u* e *l* em finais de palavras.” (p. 44), essa declaração confirma a importância desse conteúdo para a alfabetização.

As “sílabas terminadas em /s/, /z/, /n/, /m/” conteúdo (14) da Base Curricular do 2º semestre, também não foi trabalhado especificamente em sala de aula pelo motivo relatado no conteúdo anterior, o tempo letivo insuficiente.

As definições de Bortoni-Ricardo (2004) sobre a utilização do /n/ e do /m/ no final das palavras, começam pelo travamento nasal que é “a ocorrência do traço de nasalidade nas vogais, isto é, se uma vogal ou um ditongo ressoam pela cavidade nasal” (p.44) Mais adiante a autora informa que “Na escrita, esse travamento nasal é representado pelo til (~) ou pelas

consoantes nasais *m* e *n*.” (p. 45) Há possibilidade de os alunos confundirem na escrita /ãõ/ com /am/ e vice-versa.

Sobre o /s/ e o /z/, Bortoni-Ricardo (2004) discorre que “O fonema /s/ em posição de travamento silábico tende a ser suprimido, principalmente quando é marca de plural.” (p. 48) A saber, Bortoni-Ricardo define consoante de travamento silábico como a consoante que fecha a sílaba. (p. 36)

A importância da ortografia em sala de aula é importante para que

Os alunos, desde as suas primeiras vivências no ambiente escolar, são falantes competentes, que se comunicam bem. Alguns são mais tagarelas que outros, mas, de modo geral, a fala de todos eles reflete as características da modalidade oral do português do Brasil e, de um modo mais específico, as características de seu grupo social. Essa competência que têm no uso da língua oral forma um conjunto de saberes a que os alunos recorrem quando começam a aprender a ler e a escrever. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 47)

O estudo específico, como exige a Base Curricular, do conteúdo de ortografia deve ser trabalhado, pelos professores e pelas professoras de alfabetização, sem a pressão de apenas “apresentar” ou “omitir” conteúdos pela falta de tempo útil no semestre letivo. As professoras que colaboraram com esta pesquisa precisam selecionar os conteúdos a serem lecionados em sala de aula, na tentativa de atender o processo de alfabetização dos alunos em um período de pouco mais de quatro meses.

Seguindo com um novo conteúdo, o (16), de “noções de adjetivo e verbo”. Em geral os alunos conseguem construir frases com verbo e adjetivo, exemplo: “O motorista é bonito.”

O aluno escreve a frase, mas, não conhece nenhuma das classes de palavras. Na frase “O motorista é bonito” o aluno não sabe que /é/ é verbo e /bonito/ é adjetivo. A morfologia não foi trabalhada no semestre letivo, de pesquisa, pelas professoras.

No último conteúdo (17) da Base Curricular para o 2º semestre “Gêneros textuais: listas, receitas, questionários, anúncios, folhetos, letras de música, versos, poemas, bilhetes, jornais, revistas, fábulas, anedotas, relatos e imagens, símbolos (placas, mapas, fotos).” Alguns dos gêneros textuais foram trabalhado no 1º semestre, serão apresentados em imagens alguns gêneros trabalhados com os aluno.

O conteúdo (8) “Paragrafação, marginação e título” foi ensinado pelas professoras auxiliou o aprendizado do conteúdo número (17). As professoras mostraram a utilização da margem e o espaço entre a margem e o início do parágrafo, que sempre se inicia com letra

maiúscula e o título dos textos ficam sempre em destaque no início da folha ou em qualquer outro artefato de leitura que apresente um texto. As professoras, desde o 1º semestre, trabalham com leitura e escrita de textos. Abaixo seguem alguns textos que foram trabalhados no 2º semestre.

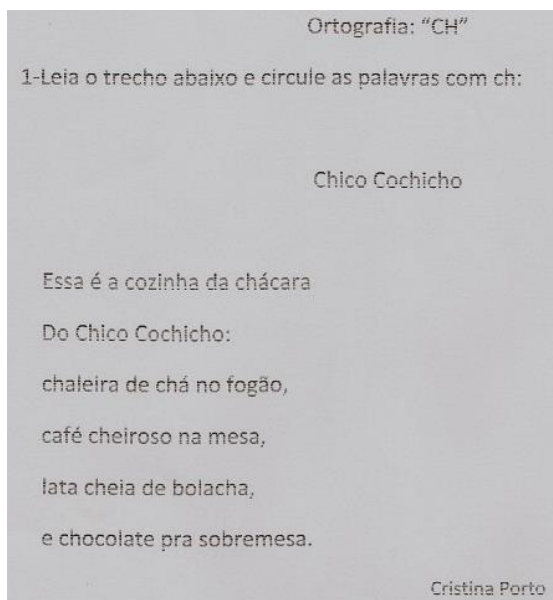


Imagem 63 fonte: atividade em sala de aula

O texto Chico Cochicho, de Cristina Porto, foi trabalhado em sala de aula para auxiliar nas aprendizagens do dígrafo /CH/. Outro texto, que especificou a atenção de um dígrafo, foi o “Bolhas” de Cecília Meireles que referiam-se ao conhecimento e a aprendizagem do /LH/

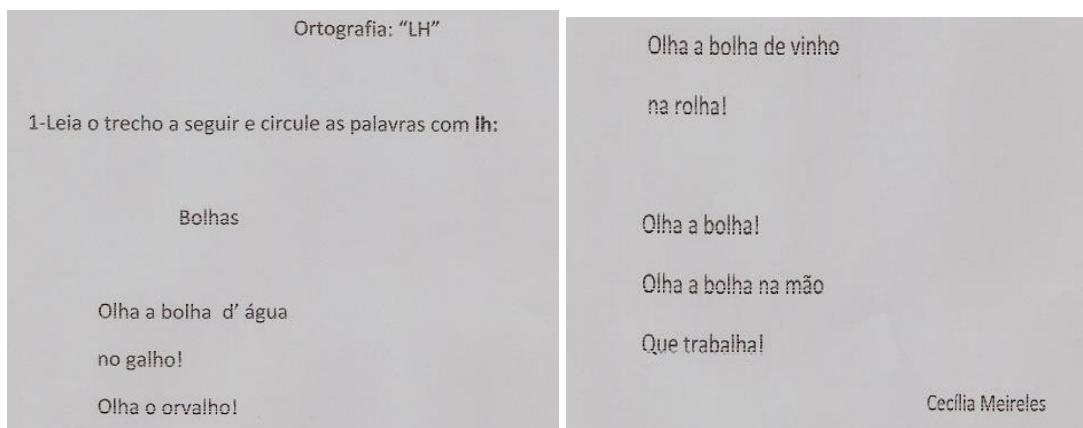


Imagem 64 fonte: atividade de sala de aula.

A professora ainda trabalhou com os alunos uma atividade chamada “Carta enigmática”. Os alunos deveriam ver os objetos dispostos dentro das frases dos textos e escrever os seus nomes nas lacunas correspondentes. Os nomes dos objetos são: janela, praça, árvores, flores, pássaros, borboletas, sol, nuvens, gatos e muros. São palavras do conhecimento dos alunos e os alunos não tiveram dificuldades na tarefa.

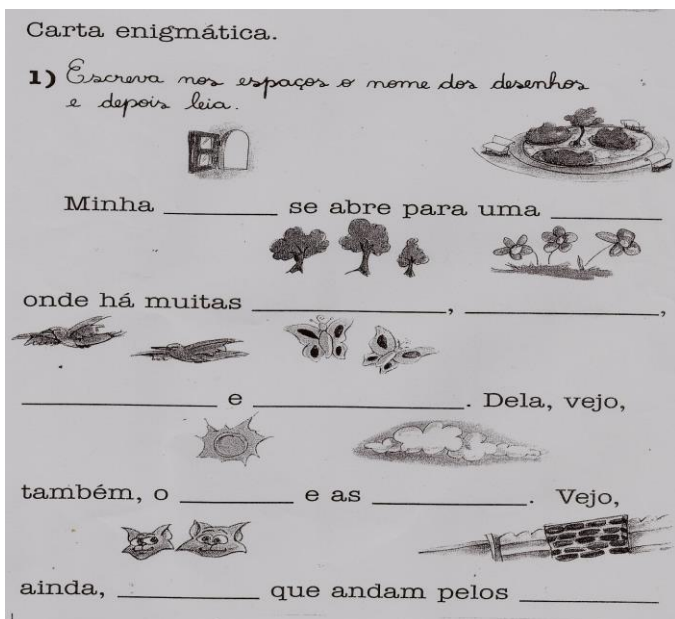


Imagem 65 fonte: atividade de sala de aula.

Concluído as exposições dos conteúdos de Língua portuguesa, seguem as análises dos conteúdos cobrados nas duas avaliações dessa disciplina.

4.13.1 - Primeira prova de Língua Portuguesa do 2º Semestre

A primeira prova de Língua Portuguesa do 2º semestre da Educação de Jovens e Adultos foi aplicada dois meses depois do início do semestre letivo. Seguem as análises do que foi avaliado pela professora.

Nesse período os alunos estavam com a nova professora (temporária) que substituiu a professora efetiva, que por algum motivo ficou um mês sem poder dar aulas para a turma. A professora nova foi bem acolhida pela turma, ela tinha quase a mesma idade de vários alunos o que facilitou o contato harmonioso, respeitoso e muitas vezes prazeroso. Freire (2006) afirma que “A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.” (p. 65)

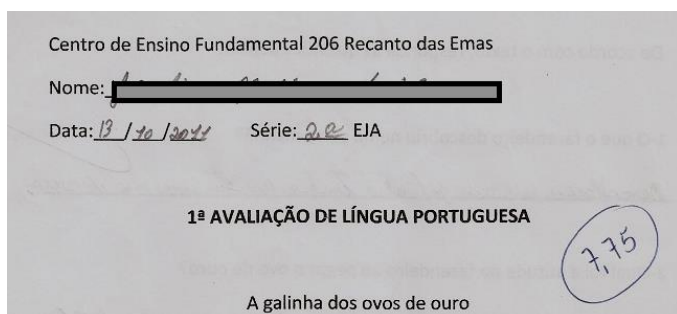


Imagem 66 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, parte I

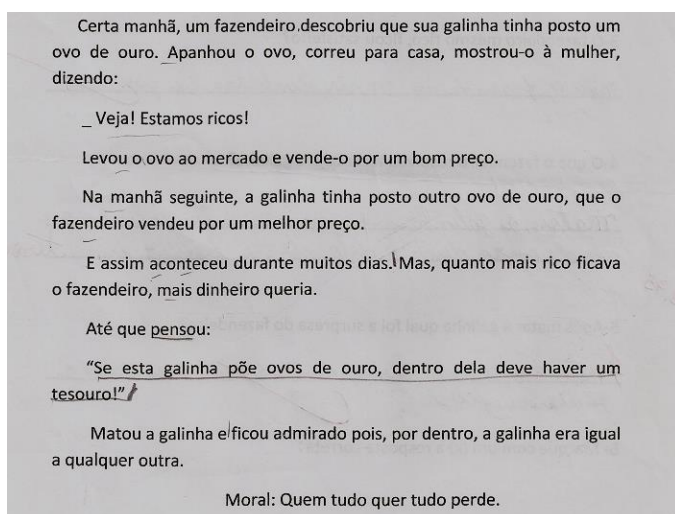


Imagem 66 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, parte II

A avaliação de Língua Portuguesa iniciou-se com um texto, “A galinha dos ovos de ouro” o texto trazia um fundo moral, como destacou a professora no próprio texto. As respostas das questões da prova são de um aluno que está desenvolvendo-se bem no processo da alfabetização.

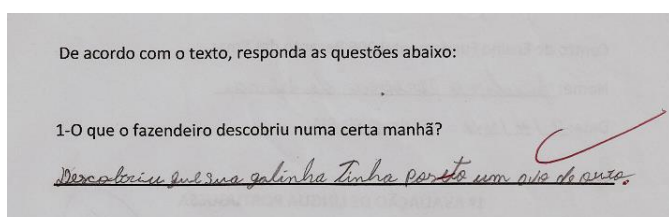


Imagem 67 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 1

A questão 1, da avaliação, é uma pergunta sobre o texto. Exigia interpretação do aluno, e uma resposta escrita com certo grau de dificuldade.

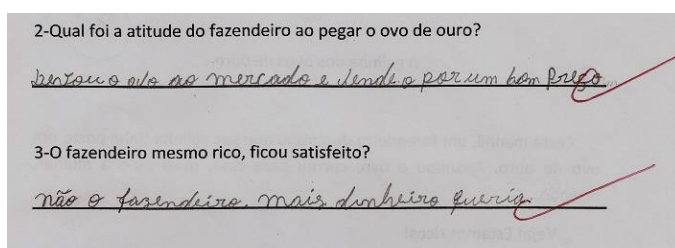


Imagem 68 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 2 e 3

As questões 2 e 3, da avaliação, são perguntas sobre o texto. Exigia interpretação do aluno, e uma resposta escrita com certo grau de dificuldade, assim como a questão 1.

4-O que o fazendeiro resolveu fazer com a galinha?

Mateu a galinha. Pensei se esta galinha põe ovos de ouro dentro dela talvez eu tenha um tesouro

5- Após matar a galinha qual foi a surpresa do fazendeiro?

Ficou admirado pois por dentro a galinha era igual a qualquer outra.

Imagem 69 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 4 e 5

As questões 4 e 5, da avaliação, são perguntas sobre o texto. Exigia interpretação do aluno, e uma resposta escrita com um grau de dificuldade, assim como as questões 1, 2 e 3.

6- Marque com um (x) a resposta correta:

a) O fazendeiro era:

() humilde (x) ambicioso *0,5*

b) Esse texto está organizado em:

(x) parágrafos () versos *0,5*

Imagem 70 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 6, a e b

A questão 6 exige interpretação e atenção para marcar a resposta certa. Verifica-se até aqui que a grande parte dos conteúdos exigidos pela Base Curricular Comum para o 2º semestre estão presentes na avaliação.

c) Sabendo que o texto apresentado configura-se em uma **fábula** (uma narrativa breve que transmite uma lição de moral para o leitor). A fábula: A galinha dos ovos de ouro nos dá que lição?

() Quem tudo quer tudo alcança.

(x) Quem tudo quer tudo perde. *0,5*

Imagem 71 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 6, c

7-Retire do texto:

a) Duas palavras com nh:

galinha *fazendeiro*

b) Uma palavra com lh:

melhor

c) Uma frase afirmativa:

Essim aconteceu durante muito tempo.

d) Uma frase exclamativa:

lesai!

Imagem 72 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 7

A questão 7 exigia conhecimento ortográfica ao solicitar palavras com /NH/ e /LH/ e conhecimentos sobre pontuação, pois exigia-se copia do texto não criação de frases afirmativas e exclamativas.

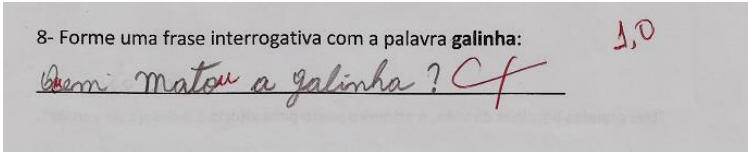


Imagem 73 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 8

A questão 8, demandava o conhecimento do aluno sobre frase interrogativa. Na imagem 73 verifica-se que o aluno começou a escrever a frase com letra maiúscula e ao final colocou o ponto de interrogação. Verifica-se que o aluno ainda tem dificuldade com a palavra /Quem/ com a estrutura silábica /CVVC/. E o verbo /matou/. Conforme descreve Bortoni-Ricardo (2004) “a redução do ditongo *ou* > *o* é tão frequente na nossa fala que, praticamente, não pronunciamos o ditongo *ou*. Até em sílabas tônicas finais, que são mais resistentes a mudança.” (p. 41) O processo de alfabetização ainda está no início, o aluno terá tempo para aprender sobre esse assunto.

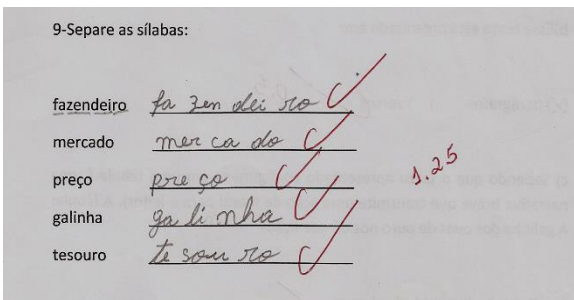


Imagem 74 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 9

A questão 9, separar as sílabas, o aluno demonstrou habilidade e conhecimento do conteúdo proposto na avaliação.

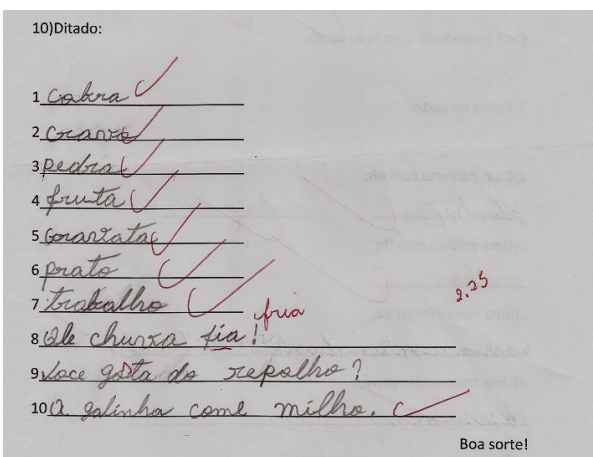


Imagem 75 fonte: Primeira avaliação de Língua Portuguesa, questão 10

No ditado, a grande maioria da turma não foi muito bem, mas o aluno que respondeu o ditado (da imagem 75) foi satisfatório.

Esse aluno, que realizou a prova de Língua Portuguesa, analisada nas imagens apresentadas já esteve em escolas em outros momentos de sua vida. Tinha 27 anos em 2011, e estava desenvolvendo bem suas aprendizagens desde quando matriculou-se na escola, no 1º semestre e obteve sucesso ao ser promovido para o 2º semestre, mas abandonou a escola por motivos particulares.

A seguir serão apresentadas as análises da segunda avaliação de Língua Portuguesa

4.13.2 - A segunda prova de Língua Portuguesa do 2º semestre

A segunda avaliação foi aplicada aos alunos, sete dias antes de encerrar o semestre letivo. Nas análises apresentam-se as questões abordadas pela professora.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 206
 Aluno (a): [redacted] Série: 2ª Data: 05/12/11
 AVALIAÇÃO DE LINGUA PORTUGUESA
 8,5
Trabalhadores braçais
 Alex e Expedito são bóias-frias, ou seja, são cortadores de cana. Eles estudam à noite e a escola fica próxima da casa deles.
 Na sexta-feira, o professor Xavier fez uma explanação sobre sexo e AIDS, dando vários exemplos.
 A explicação do professor deixou os alunos muito interessados no assunto e no final ele falou dos cuidados que todos devem ter com a saúde sexual, evitando assim muitas surpresas desagradáveis.

Imagem 76 fonte: Segunda avaliação de Língua Portuguesa

Percebe-se pela convivência com os alunos que o texto “Trabalhadores braçais” foge da realidade cotidiana dos alunos. Conforme descrevem Costa e Oliveira (2011) Os conjuntos de métodos de Paulo Freire previa que “o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar” (p. 117) É importante o educador conhecer os alunos que irão alfabetizar.

Pelo texto “Trabalhadores braçais” dá-se ainda a ideia de que o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos é o mesmo do personagem de Lima Duarte, Sassá Mutema, na novela “O Salvador da pátria” exibida nos 1980’s pela rede Globo. É preciso urgentemente acabar com a “sassamutematização” da Educação de Jovens e Adultos. O Brasil é uma fábrica bem competente na produção de analfabetos, cada vez mais jovens. Antes o IBGE revelava os índices de analfabetismo a partir dos 15 anos de idade, hoje já faz a partir dos 10 anos de vida.

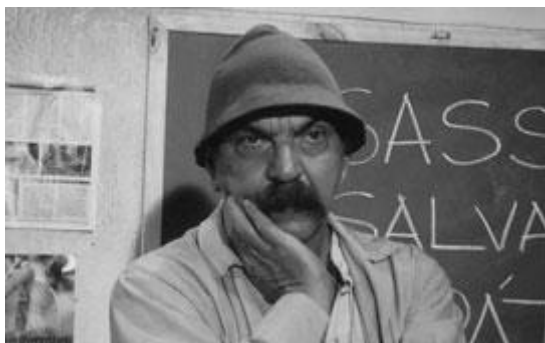


Foto: Lima Duarte como Sassá Mutema fonte: www.globo.com

Nessa novela, Sassá Mutema era bóia-fria e frequentava um curso de alfabetização para jovens, adultos e idosos no período noturno. Deve-se desmistificar esse equivoco que a Educação de Jovens e Adultos é apenas para os trabalhadores rurais, ignorantes e pessoas de idade. Os alunos dos 1º e 2º semestres, participantes dessa pesquisa, em grande parte, são pessoas que estão na chamada idade economicamente ativa (dos 25 anos até os 40 anos), frequentam academias de ginástica, possuem aparelhos de telefonia móvel, utilizam aparelho ortodôntico, alguns alunos têm tatuagem ou são membros de redes sociais da internet como Orkut e Facebook. Alves-Mazzotti (1999) diz que “o fato de que é possível identificar padrões e tendências de comportamento não significa que todos os sujeitos sigam o padrão identificado.” (p.173)

[...] E à noite nas tabas, se alguém duvidava
Do que ele contava,
Tornava prudente: "Meninos, eu vi!".
Juca-Pirama, Gonçalves Dias

Observa-se ainda na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que alguns professores (formadores de professores de alfabetização ou de séries iniciais) têm em mente que a Educação de Jovens e Adultos ainda é formada apenas por alunos com o perfil do Sassá Mutema.

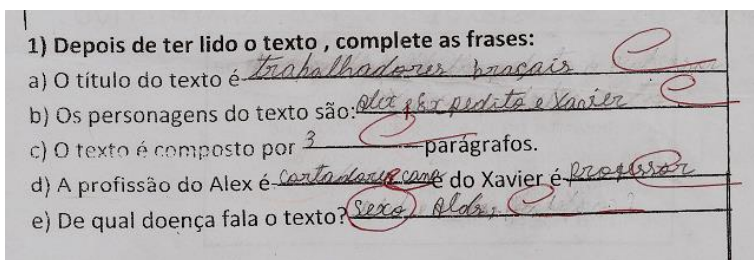


Imagem 77 fonte: Segunda avaliação de Língua Portuguesa, questão 1

As perguntas da primeira questão são simples, mas exigiam conhecimentos, interpretativos e sobre as estruturas de um texto, dos alunos.

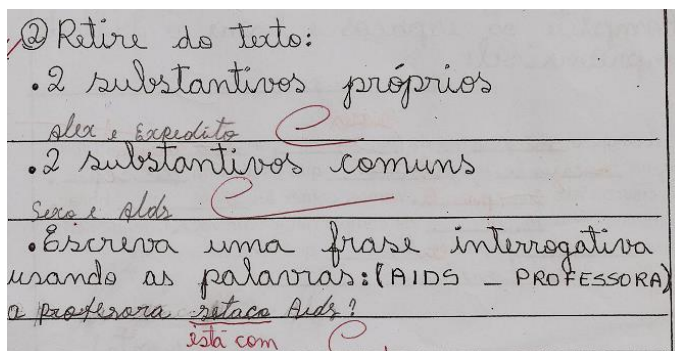


Imagem 78 fonte: Segunda avaliação de Língua Portuguesa, questão 2

Na questão 2, são exigidos dos alunos conhecimentos dos conteúdos da Base Curricular Comum para o 2º semestre, substantivos comuns e próprios.

Foi solicitado aos alunos criar uma frase com as palavras (AIDS e Professora). Hoje não se fala diretamente sobre AIDS, e sim sobre Soropositivo. “*Quem não tem ABC, não pode entender HIV? - Herbert Vianna.*”

Indiretamente, os alunos fariam a mesma frase: “A professora está com AIDS?” Outras palavras do texto também poderiam ser utilizadas.

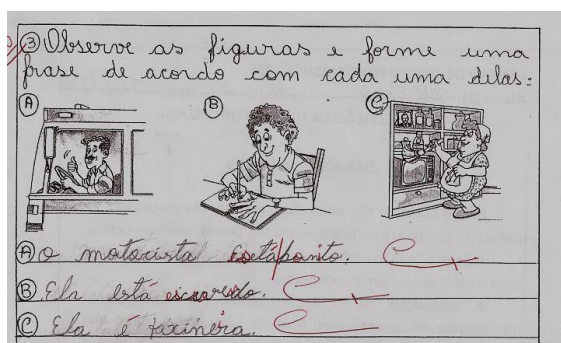


Imagem 79 fonte: Segunda avaliação de Língua Portuguesa, questão 3

A questão 3, formar frases de acordo com as figuras, exige atenção dos alunos quanto a ortografia da escritas das palavras das frases. Os alunos do 2º semestre ainda estão aprendendo a escrever de maneira correta, alguns já sabem compor ideias a partir do conhecimento que possuem. Os erros podem alavancar vários acertos no futuro próximo.

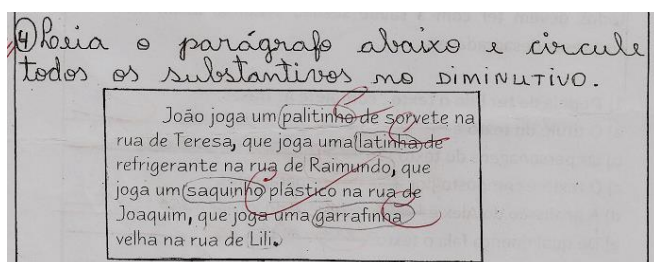


Imagem 80 fonte: Segunda avaliação de Língua Portuguesa, questão 4

Na questão 4, traz outro conteúdo do Currículo de Língua Portuguesa para o 2º semestre palavras no diminutivo. A atenção do aluno para o enunciado também foi importante, ao que se solicitava “circule todos os substantivos no diminutivo”. O aluno, conforme o enunciado, circulou todos os substantivos no diminutivo.

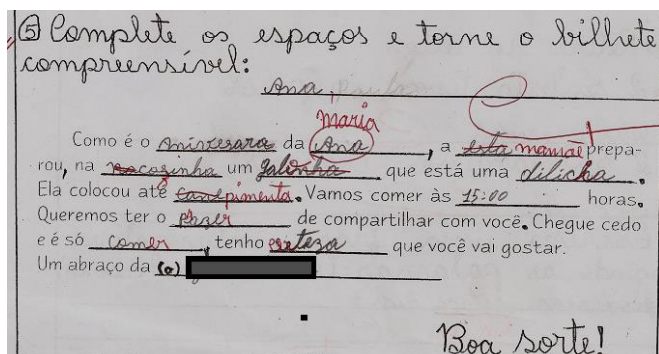


Imagem 81 fonte: Segunda avaliação de Língua Portuguesa, questão 5

O “bilhete”, da questão 5, precisa de algumas palavras para tornar-se compreensível. Seria mais didático se a professora dispusesse as palavras que preencheriam o bilhete em um quadro à parte e a partir desse quadro o aluno analisaria a palavra mais adequada para as lacunas, dentro do bilhete.

Encerra-se a análise das provas aplicadas aos alunos do 2º semestre. Segue na sequência um quadro com as habilidades exigidas em Língua Portuguesa para o semestre em estudo.

Quadro 16 - Habilidades exigidas em Língua Portuguesa 2º semestre

Habilidades exigidas em Língua Portuguesa para o 2º semestre do Primeiro Segmento

- 1) Reconhecer classes gramaticais.
- 2) Fazer uso da acentuação adequada nos mais variados gêneros textuais.
- 3) Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética para escrever corretamente segundo as regras ortográficas.
- 4) Ler e interpretar os vários gêneros textuais existentes.
- 5) Conhecer a morfologia das palavras em situações de uso da escrita.
- 6) Apropriar-se dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever, considerando a diversidade de gêneros que circulam na sociedade.
- 7) Aplicar vocabulário específico do gênero textual produzido.
- 8) Saber usar as regras de flexão de substantivos, adjetivos e pronomes.
- 9) Produzir texto considerando a sua estrutura: paragrafação, marginação, título nos moldes convencionais.
- 10) Escrever procurando demonstrar clareza e coerência nas informações registradas.
- 11) Aplicar regras convencionais de acentuação gráfica na produção escrita.

Assim como os conteúdos da Base curricular, as Habilidades exigidas também não seguem uma sequência lógica didática sobre as propostas do currículo para o 2º semestre do Primeiro Segmento.

Exige-se na habilidade (1) Reconhecer classes gramaticais, na (8) Saber usar as regras de flexão de substantivos, adjetivos e pronomes. e na (5) Conhecer a morfologia das palavras em situações de uso da escrita.

Não há a possibilidade do aluno reconhecer as classes gramaticais. Os alunos pelo uso contínuo nas atividades escolares, podem reconhecer os substantivos, os adjetivos, e os pronomes. Reconhecer a morfologia das palavras não foi apresentado em sala de aula durante o 2º semestre letivo.

A habilidade (2) Fazer uso da acentuação adequada nos mais variados gêneros textuais e o (11) Aplicar regras convencionais de acentuação gráfica na produção escrita abordam a questão da acentuação, mas acredita-se que o conteúdo (2) exige o “uso da pontuação” não o “uso da acentuação” como está no documento. Dentro dos conteúdos da Base Curricular Comum está presente a pontuação, mas não está documentado o ensino da acentuação gráfica. Mas os alunos têm uma noção do que é a acentuação gráfica.

Para se (3) Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética para escrever corretamente segundo as regras ortográficas e (6) Apropriar-se dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever, considerando a diversidade de gêneros que circulam na sociedade, leva-se um certo período de tempo.

Os alunos das classes de alfabetização conhecem as escritas alfabéticas a partir de suas atividades práticas do cotidiano. O que eles precisam no momento é aprender a escrever as letras do alfabeto, conhecer os sons das letras e dos fonemas alfabético, assim, no período pós-alfabetização vão apropriar-se ao longo dos seus semestres escolares novos conhecimentos sobre o sistema da escrita.

A habilidade de (9) Produzir texto considerando a sua estrutura: paragrafação, marginação, título nos moldes convencionais e a de (10) Escrever procurando demonstrar clareza e coerência nas informações registradas, estão em desacordo com a proposta de alfabetização. Produzir texto e escrever com clareza é inadequado para alunos com tão curto período escolar.

É inadequado exigir dos alunos do 2º semestre do Primeiro segmento (7) Aplicar vocabulário específico do gênero textual produzido e (4) Ler e interpretar os vários gêneros textuais existentes. É preciso haver parâmetros em relação aos gêneros textuais e não apenas generalizar com vários gêneros.

Os conteúdos da Base Curricular Comum do 2º semestre em sua grande maioria foram assuntos de sala de aula, mas outros foram preteridos por conta do curto período letivo.

As habilidades extrapolam o que vem a ser aprendido em classes de alfabetização, mas no geral, grande parte dos alunos estavam desenvolvendo bem suas aprendizagens alguns são mais avançados e outros nem tanto. O importante é que havia progresso no conhecimento dos alunos.

Seguem as análises dos conteúdos de Matemática presentes na Base Curricular Comum para o 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

4.14 - Diálogo entre teoria e prática do conteúdo de Matemática para o 2º Semestre

As aulas de Matemática do 2º semestre do Primeiro Segmento no CEF 206 foi ministrada por uma professora formada em Pedagogia, ela tem 44 anos de idade e 17 anos de profissão. É educadora das séries iniciais e foi substituída por um mês, por motivos de saúde, por outra professora de 29 anos de idade, e três anos de profissão. No diurno essa professora trabalha como bancária. Os alunos tiveram duas aulas de Matemática por semana nas terças-feiras e nas quintas; dessas, uma foi acompanhada semanalmente, nas terças.

Na sequência segue o quadro 17 com os conteúdos de Matemática que fazem parte da Base Curricular Comum para o 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 17 – Conteúdos de Matemática 2º semestre

Componente Curricular: Matemática
Eixo temático: Números, identificação e aplicabilidade; Números, formas e figuras: interpretação e aplicabilidade.
Conteúdos do 2º semestre do Primeiro Segmento:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Sistema de numeração decimal: unidade, dezena e centena. 2) Leitura/escrita de números até 999. 3) Composição e decomposição. 4) Valor relativo e absoluto. 5) Seriação (ordem crescente e decrescente, 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5...) 6) Antecessor e sucessor 7) Metade e meio

- 8) Conceitos de: dezena/meia dezena; dúzia/meia dúzia.
- 9) Números até 100.
- 10) Noções de algarismos romanos
- 11) Cálculo Mental
- 12) Resolução de operações e situações-problema:
- 13) Adição, subtração e multiplicação. Noções de divisão.
- 14) Figuras planas: quadrado, retângulos, triângulo, círculo e losango.
- 15) Sistema Monetário Brasileiro: leitura e escrita de quantias e resoluções de problemas.

O conteúdo (1) Sistema de numeração decimal: unidade, dezena e centena, e parte do (13) Adição, subtração. Podem ser trabalhados em conjunto, e assim que foi feito pela professora, com auxílio do Quadro Valor de Lugar (QVL).

A atividade oferecida pela professora já trazia as operações colocadas no QVL conforme a imagem a seguir:

$465 + 214$	$538 + 21 + 30$	$14 + 232 + 43$																																				
<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><th>c</th><th>d</th><th>u</th></tr> <tr><td>4</td><td>6</td><td>5</td></tr> <tr><td>+</td><td>2</td><td>1</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td></tr> </table>	c	d	u	4	6	5	+	2	1			4	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><th>c</th><th>d</th><th>u</th></tr> <tr><td>5</td><td>3</td><td>8</td></tr> <tr><td></td><td>2</td><td>1</td></tr> <tr><td>+</td><td>3</td><td>0</td></tr> </table>	c	d	u	5	3	8		2	1	+	3	0	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><th>c</th><th>d</th><th>u</th></tr> <tr><td></td><td>1</td><td>4</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>2</td></tr> <tr><td>+</td><td>4</td><td>3</td></tr> </table>	c	d	u		1	4	2	3	2	+	4	3
c	d	u																																				
4	6	5																																				
+	2	1																																				
		4																																				
c	d	u																																				
5	3	8																																				
	2	1																																				
+	3	0																																				
c	d	u																																				
	1	4																																				
2	3	2																																				
+	4	3																																				

Imagem 82 fonte: Atividade de sala de aula

As operações estão ocupando os lugares das Centenas (C), Dezenas (D) e Unidade (U). O QVL auxilia o aluno na organização do cálculo evitando somas entre algarismos da unidade com a dezena e entre algarismos de dezenas com centenas. Em outra atividade, a professora colocou o QVL em branco para os alunos completarem com as operações, respeitando as unidades, as dezenas e as dezenas.

d) $215 + 62 + 12$	h) $3 + 24 + 712$	m) $121 + 230 + 46$																																				
<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><th>c</th><th>d</th><th>u</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>+</td><td></td><td></td></tr> </table>	c	d	u							+			<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><th>c</th><th>d</th><th>u</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>+</td><td></td><td></td></tr> </table>	c	d	u							+			<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><th>c</th><th>d</th><th>u</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>+</td><td></td><td></td></tr> </table>	c	d	u							+		
c	d	u																																				
+																																						
c	d	u																																				
+																																						
c	d	u																																				
+																																						

Imagem 83 fonte: Atividade de sala de aula

Na imagem 83, é apresentada a atividade em que o aluno deveria armar e calcular as operações dentro do QVL. A seguir segue algumas operações de subtração que foram propostas pela professora na lousa.

C	D	U
23	112	14
-	5	6
2	6	8

C	D	U
34	101	15
-	3	9
0	7	6

C	D	U
78	16	9
-	2	4
5	9	5

Verifica-se que nas operações nos QVL's os alunos estão interagindo com números acima de 100 e o conteúdo (9) diz sobre aprendizagem números até 100. O currículo deveria rever esse conteúdo, uma vez que, o conteúdo número (2) estabelece a Leitura/escrita de números até 999. A seguir apresenta-se uma atividade sobre o conteúdo (2).

6 - Escreva por extenso:

649 _____

603 _____

671 _____

638 _____

644 _____

500 _____

592 _____

569 _____

518 _____

501 _____

Imagem 84 fonte: Atividade de sala de aula

Se a Base Curricular do 2º semestre exige leitura e escrita de números até 999, por que o mesmo currículo limita até o número 100. O currículo deveria ser reavaliado quanto aos seus conteúdos. Segue uma imagem, em que traz os números escritos por extenso e os alunos deveriam ler os nomes escritos dos números e escrevê-los em algarismos arábicos.

4 - Escreva em algarismos, os números que estão por extenso:

a) Dois mil e noventa e seis -----

b) Quatro mil, quinhentos e cinco -----

c) Um mil, quatrocentos e trinta e cinco -----

d) Cinquenta e oito -----

e) Quinhentos e sessenta e nove -----

f) Oitocentos e quarenta e três -----

g) Seiscentos e quatro -----

h) Seiscentos e sessenta e dois -----

i) Dez -----

j) Duzentos e trinta e sete -----

k) Quatro mil, duzentos e noventa e oito -----

Imagem 85 fonte: Atividade de sala de aula

A professora de Matemática trabalhou o conteúdo (3) Composição e decomposição em algumas atividades, segue algumas amostras.

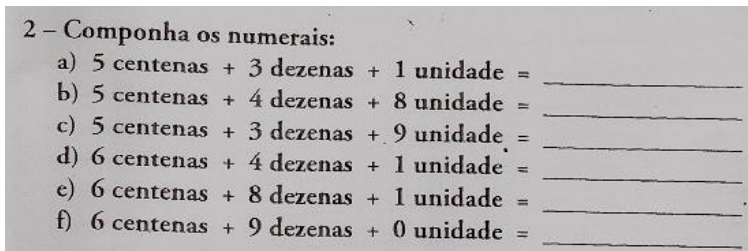


Imagem 86 fonte: Atividade de sala de aula

A atividade, da imagem 86, apresenta os números decompostos em centenas, dezenas e unidades. A atividade interage o aluno com a prática de leitura. Uma atividade seguinte era decompor os numerais, o inverso da anterior.

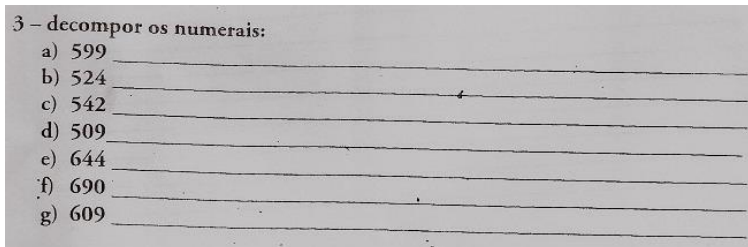


Imagem 87 fonte: Atividade de sala de aula

Tomando a letra (a) da imagem 87, o aluno poderia fazer de dois modos de acordo com as explicações da professora:

- a) $599 = 500 + 90 + 9$, ou
 a) $599 = 5 \text{ centenas} + 9 \text{ dezenas} + 9 \text{ unidade}$

Ao apresentar o número 599 da forma $/500 + 90 + 9/$ a professora está trabalhando o conteúdo número (4) valor relativo e absoluto. Mas o conceito do conteúdo não foi trabalhado, mas a ideia e a lógica do conteúdo estiveram presentes em outras atividades.

O conteúdo (5) sobre Seriação (ordem crescente e decrescente, 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5...) não trabalhado na ordem decrescente, apenas na ordem crescente, conforme a atividade na imagem seguinte, número 88.

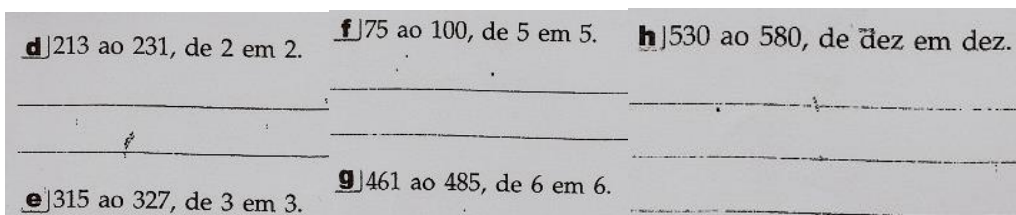


Imagem 88 fonte: Atividade de sala de aula

Escrever em ordem decrescente estimularia o raciocínio dos alunos do 2º semestre. No 1º semestre os alunos realizaram algumas atividades que solicitava a escrita de números na ordem decrescente. A seguir apresenta-se uma atividade em que números aleatórios estavam dispostos em um espaço e os alunos deveriam coloca-los em ordem crescente e decrescente.

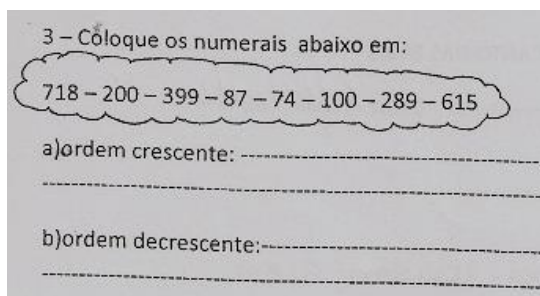


Imagem 89 fonte: Atividade de sala de aula

A atividade da imagem 89 exigia habilidade do aluno quanto a questão de saber a ordem dos números dispostos de forma aleatória, já que são acostumados com os números dispostos ordinalmente.

O conteúdo (6) sobre Antecessor e sucessor também foi conteúdo do 1º semestre, mas na atividade a seguir apresentará um diferencial.

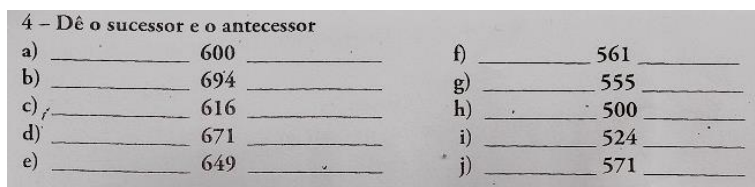


Imagem 90 fonte: Atividade de sala de aula

Na imagem 90 a atividade proposta pela professora traz números acima de 500. Os alunos no 1º semestre realizavam essa atividade com números até o 100.

O conteúdo (7) metade e meio e o (8) conceitos de: dezena/meia dezena; dúzia/meia dúzia, poderiam ser trabalhados conjuntamente. Os alunos já tem a noção de metade, mas não de meio. A metade de 10 é cinco, uma dúzia é composta por 12 unidades e meia-dúzia são seis. O meio é sempre a divisão por dois: $\frac{1}{2}$. O meio deveria ser trabalhado no estudo das frações. Esses conteúdos não foram trabalhados em sala de aula.

Os conteúdos (10) noções de Algarismos Romanos e o número (11) cálculo mental e o (14) figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo, círculo e losango, não foram assuntos de sala de aula. Todos os cálculos realizados pelos alunos foram escritos. Um dos motivos para as professoras não avançarem nos conteúdos é o curto tempo do semestre letivo.

Os alunos desde o 1º semestre estudam o conteúdo (12) do Currículo do 2º semestre, resolução de operações e situações-problema. No 1º semestre os alunos não conseguiam ler o enunciado dos problemas e ficavam se perguntando se determinado problema solicitava uma soma ou uma subtração. Já no 2º semestre os alunos conseguem ler os problemas matemáticos propostos pela professora e realizar o cálculo. O conteúdo (15) Sistema Monetário Brasileiro: leitura e escrita de quantias e resoluções de problemas foi citado em enunciados de situações de problemas matemáticos.

A continuação do conteúdo (13) multiplicação e noções de divisão foi pouco trabalhada. A multiplicação não foi ensinada seguindo a lógica matemática. Foi apresentada aos alunos a tabuada de multiplicação do número 1 ao número 10 e em uma folha de tamanho A4, xerocada. A professora pediu aos alunos colarem a folha no caderno e que decorassem. Essa mesma folha circulou no 1º semestre.

0 x 1 = 0	0 x 2 = 0	0 x 3 = 0	0 x 4 = 0	0 x 5 = 0
1 x 1 = 1	1 x 2 = 2	1 x 3 = 3	1 x 4 = 4	1 x 5 = 5
2 x 1 = 2	2 x 2 = 4	2 x 3 = 6	2 x 4 = 8	2 x 5 = 10
3 x 1 = 3	3 x 2 = 6	3 x 3 = 9	3 x 4 = 12	3 x 5 = 15
4 x 1 = 4	4 x 2 = 8	4 x 3 = 12	4 x 4 = 16	4 x 5 = 20
5 x 1 = 5	5 x 2 = 10	5 x 3 = 15	5 x 4 = 20	5 x 5 = 25
6 x 1 = 6	6 x 2 = 12	6 x 3 = 18	6 x 4 = 24	6 x 5 = 30
7 x 1 = 7	7 x 2 = 14	7 x 3 = 21	7 x 4 = 28	7 x 5 = 35
8 x 1 = 8	8 x 2 = 16	8 x 3 = 24	8 x 4 = 32	8 x 5 = 40
9 x 1 = 9	9 x 2 = 18	9 x 3 = 27	9 x 4 = 36	9 x 5 = 45
10 x 1 = 10	10 x 2 = 20	10 x 3 = 30	10 x 4 = 40	10 x 5 = 50
0 x 6 = 0	0 x 7 = 0	0 x 8 = 0	0 x 9 = 0	0 x 10 = 0
1 x 6 = 6	1 x 7 = 7	1 x 8 = 8	1 x 9 = 9	1 x 10 = 10
2 x 6 = 12	2 x 7 = 14	2 x 8 = 16	2 x 9 = 18	2 x 10 = 20
3 x 6 = 18	3 x 7 = 21	3 x 8 = 24	3 x 9 = 27	3 x 10 = 30
4 x 6 = 24	4 x 7 = 28	4 x 8 = 32	4 x 9 = 36	4 x 10 = 40
5 x 6 = 30	5 x 7 = 35	5 x 8 = 40	5 x 9 = 45	5 x 10 = 50
6 x 6 = 36	6 x 7 = 42	6 x 8 = 48	6 x 9 = 54	6 x 10 = 60
7 x 6 = 42	7 x 7 = 49	7 x 8 = 56	7 x 9 = 63	7 x 10 = 70
8 x 6 = 48	8 x 7 = 56	8 x 8 = 64	8 x 9 = 72	8 x 10 = 80
9 x 6 = 54	9 x 7 = 63	9 x 8 = 72	9 x 9 = 81	9 x 10 = 90
10 x 6 = 60	10 x 7 = 70	10 x 8 = 80	10 x 9 = 90	10 x 10 = 100

Imagem 91 fonte: tabuada entregue aos alunos pela professora

Alguns alunos em algumas situações confundiam o sinal da multiplicação (x) com o sinal da adição (+). Isso ocasionou insucesso dos alunos na resolução de cálculos.

O ensino da tabuada demanda muito esforço do professor e atenção dos alunos. A professora ensinou uma “continha” da seguinte maneira: “9 x 9, oitenta e um! No tempo do burro tu era um.” Por essa frase percebe-se a falta de didática matemática e de consciência social com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Sabe-se que consciência social cada um possui a sua, mas, pesquisas sobre didáticas matemáticas no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB é o que Savianni (2009) afirma sobre a Educação com qualidade: “privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças.” (p. 45)

Os conteúdos do 2º semestre, lecionados em sala de aula foram expostos. Segue na sequencia as análises das avaliações aplicadas aos alunos no 2º semestre.

4.14.1 - A primeira avaliação de Matemática do 2º semestre

A primeira avaliação de Matemática do 2º semestre foi aplicada pouco mais de dois meses após o início do semestre letivo. Os conteúdos exigidos na avaliação foram assuntos de sala de aula. As análises seguem a partir de uma prova feita por um aluno.

Centro Ensino Fundamental 206 Recanto das Emas

Nome: [redigido]

Data: 20/10/2022

Professora: [redigido]

Exercício Avaliativo de Matemática

1- Escreva os numerais por extenso:

a) 348 trinta e quarenta e oito

6,3
Regular!

Imagem 92 fonte: Avaliação de Matemática questão 1, letra a

A questão de número 1, letra a) solicita escrever por extenso o número 348. A maioria dos alunos escreveram o que se pedia, mas com alguns erros de ortografia.

b) 965 noventa e sessenta e cinco

c) 1.657 mil sessenta e cinco e sete

d) 898 quatro e noventa e oito centos

Imagem 93 fonte: Avaliação de Matemática questão 1, letra “b”, “c” e “d”

Pelas respostas dadas pelo aluno, nas letras “b”, “c” e “d” da questão 1, verifica-se que apesar dos erros ortográficos o aluno está se desenvolvendo bem no seu processo de alfabetização. Em menos de dois semestres observa-se outros progressos nos alunos.

2-Dê o antecessor e o sucessor:

199	200	201
673	674	675
747	748	749
999	1.000	1.001

Imagem 94 fonte: Avaliação de Matemática questão 2

Na questão 2, o aluno deveria escrever os números sucessores e antecessores dos números 200, 674, 748 e 1000. Os alunos já estão acostumados com essa atividade, e estão contando os números em ordem de forma direta e precisa.

3-Resolva as ~~questões~~:

a) $1.897 + 653 + 917 =$

$$\begin{array}{r} 1897 \\ + 653 \\ + 917 \\ \hline 2267 \end{array}$$

b) $1.375 + 526 + 10 =$

$$\begin{array}{r} 1375 \\ + 526 \\ + 10 \\ \hline 1911 \end{array}$$

Imagem 95 fonte: Avaliação de Matemática questão 3

Na questão 3, nas letras “a” e “b” são adições. Pela resposta do aluno, na letra “a”, verifica-se que, o aluno consegue organizar o cálculo armado, mas, armar com três parcelas deixa o cálculo muito congestionado. O aluno começou a errar a partir da centena. A resposta dada pelo aluno foi 2267 e a resposta correta é 3467. A letra “b” foi realizada pelo aluno com sucesso. Nestes casos o aluno em vez de armar as três parcelas em um cálculo, poderia armar e somar as duas primeiras parcelas e o resultado desse cálculo somaria com a terceira parcela.

c) $2.000 - 985 =$

$$\begin{array}{r} 2000 \\ - 985 \\ \hline 1015 \end{array}$$

d) $300 - 257 =$

$$\begin{array}{r} 300 \\ - 257 \\ \hline 43 \end{array}$$

Imagem 96 fonte: Avaliação de Matemática questão 3 letras “c” e “d”

Nas letras “c” e “d” o aluno armou as subtrações e organizou o cálculo de forma precisa. Com duas parcelas o cálculo fica menos congestionado. O aluno obteve êxito nas duas operações.

As letras “a”, “b” e “c” trazem cálculos com parcelas acima do número 999, e o aluno, que realizou os cálculos, os fez com sucesso. A Base Curricular estipula até o número antes do 1000. Observou-se que é possível ultrapassar a barreira desse número.

e) $1.003 - 987 =$

$$\begin{array}{r} 1003 \\ - 987 \\ \hline 16 \end{array}$$

f) $2.328 - 745 =$

$$\begin{array}{r} 2328 \\ - 745 \\ \hline 1583 \end{array}$$

Imagem 97 fonte: Avaliação de Matemática questão 3 letras “e” e “f”

Nas subtrações das letras “e” o aluno foi muito bem e acertou o cálculo, já na letra “f” na subtração “2328 – 745” o aluno por desatenção não percebeu que na casa das unidades o 8

daria para subtrair 5. Ele solicitou 1 dezena, na casa das dezenas e somou às unidades, totalizando 18, e subtraiu 5 restando 13 conforme escreveu na casa das unidades. Esse descuido não prejudica o seu sucesso na aprendizagem do conteúdo de subtração.

g) $168 + 394 + 2 =$

$$\begin{array}{r} 168 \\ + 394 \\ + 2 \\ \hline 564 \end{array}$$

h) $257 + 357 + 10 =$

$$\begin{array}{r} 257 \\ + 357 \\ + 10 \\ \hline 624 \end{array}$$

Imagem 98 fonte: Avaliação de Matemática questão 3 letras “g” e “h”

Nas adições das letras “g” e “h” o aluno armou e organizou os cálculos de forma correta, as três parcelas, nesse caso, não atrapalhou a organização do cálculo.

5-Resolva os problemas:

c) De um salário de 545 reais, Joana gasta 220 reais no aluguel, e 120 reais nas contas de água e luz. Com quanto Joana fica para as outras despesas?

Operação	Resposta
$\begin{array}{r} 545 \\ + 220 \\ + 120 \\ \hline 885 \end{array}$	$\begin{array}{r} 545 \\ - 220 \\ - 120 \\ \hline 205 \end{array}$

Imagem 99 fonte: Avaliação de Matemática questão 5

A questão 5, a última da avaliação, é um problema matemático que exige duas operações uma adição e uma subtração. Um panorama geral da turma mostra que alguns alunos têm o domínio da decodificação de palavras e frases, mas ainda têm algumas deficiências na interpretação do que leem. No dia a dia o aluno, geralmente, soma as suas despesas e desconta do valor em dinheiro que possui. Essa situação problema exige além do raciocínio, interpretação. Na sequência, será analisada a segunda avaliação de Matemática aplicada aos alunos do 2º semestre.

4.14.2 - A segunda avaliação de Matemática do 2º semestre do Primeiro Segmento

Centro de Ensino Fundamental 206 Recanto das Emas

Avaliação de Matemática – 2ª Série

Aluno (a): _____

Data: 10 / 12 / 2011

Professora: _____

Arme e efetue as operações abaixo:

a) $2.546 + 340$ b) $3.744 + 257$ c) $13.245 + 147$

Imagem 100 fonte: Segunda Avaliação de Matemática letras “a”, “b” e “c”

A segunda avaliação de Matemática, aplicada dias antes do término do semestre letivo, foi aplicada a oito alunos, 3 alunos faltaram. A professora da disciplina disponibilizou os resultados dos cálculos e do problema, como segue:

O cálculo da letra “a”: $2.546 + 340 = 2886$; foi a resposta de cinco alunos. Os outros resultados encontrados foram: 3.660; 2.892 e 2.880. Esses resultados são decorrentes da não organização da armação do cálculo, ou da soma fora da ordem, ou até por desatenção.

O cálculo da letra “b”: $3.744 + 257 = 4001$; foi a resposta de quatro alunos. Os outros resultados encontrados foram: 4.628; 31001; 3101 e 3971. De oito alunos, quatro acertaram.

O cálculo da letra “c”: $13245 + 147 = 13.392$; foi a resposta de cinco alunos. Os outros resultados foram: 1.405; 3.392 e 132.392. Alguns detalhes de organização e ordenação do cálculo prejudicam as respostas dos alunos.

As adições, da segunda avaliação de Matemática, resolvidas pelos alunos, foram satisfatórias para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Todos os oito alunos acertaram mais de um cálculo.

d) $2.006 - 142$

e) $5.986 - 1.641$

f) $62.134 - 2.468$

Imagem 101 fonte: Segunda Avaliação de Matemática letras “d”, “e” e “f”

As subtrações são os cálculos que os alunos do 2º semestre têm mais dificuldade.

O cálculo da letra “d”: $2.006 - 142 = 1864$; foi a resposta de dois alunos. Os outros resultados foram: 1.164; 2.064; 2.864; 2.004; 2.045 e 124.

O cálculo da letra “e”: $5.986 - 1.641 = 4.345$; foi a resposta de seis alunos. Os outros resultados foram: 4.335 e 5.835.

O cálculo da letra “f”: $62.134 - 2.468 = 59.666$; foi a resposta de dois alunos. Os outros resultados foram: 3.866; 4.766; 510.796; 60.066; 62.334 duas ocorrências.

Os alunos do 2º semestre têm noções de adição (somar, “de mais”) e de subtração (diminuir, “de menos”) mais ainda não adquiriram por completo a organização padrão do cálculo.

g) 366×6

h) 576×8

i) 4.980×9

Imagem 102 fonte: Segunda Avaliação de Matemática letras “g”, “h” e “i”

Cálculos de multiplicação não foram trabalhados intensivamente com os alunos. Os alunos tiveram acesso a tabuada, mas só a tabuada não é suficiente para a aprendizagem da multiplicação.

O cálculo da letra “g”: $366 \times 6 = 2196$; foi a resposta de três alunos. Os outros resultados foram: 1.800; 3.132; 1.896; 1.866; 2.196 duas ocorrências.

O cálculo da letra “h”: $576 \times 8 = 4.608$; foi a resposta de dois alunos. Os outros resultados foram: 4.368; 1.089; 5.608; 4.568; 3.468; 4.658 e 4024.

O cálculo da letra “i”: $4.980 \times 9 = 44.820$; nenhum aluno acertou. Os resultados foram: 4.320; 37.870; 44.740; 9.129; 1.020; 3.679; 4.829 e uma sem resposta.

Dos oito alunos que realizaram a avaliação, apenas dois dominam o cálculo de multiplicação. É um número muito baixo. Os professores precisam repensar a didática no ensino de multiplicação.

Resolva o problema abaixo:

- 1) Marcos e Ricardo fizeram 27 pacotes contendo 5 bandeirinhas cada pacote. Quantas bandeirinhas os meninos fizeram?

Imagem 103 fonte: Segunda Avaliação de Matemática problema matemático

O problema matemático solicita uma multiplicação. Multiplicar o número de 27 pacotes com 5 bandeirinhas. A resposta é 135 bandeirinhas e 6 alunos chegaram nessa resposta. As outras respostas foram: 85 e 44.

A ideia de multiplicação pela, e somente pela, tabuada garantiu que a maioria dos alunos acertarem a resposta do problema.

Apresentou-se a segunda avaliação de matemática na sequencia seguem as habilidades exigidas para o 2º semestre do Primeiro Segmento.

Quadro 18 – Habilidades matemáticas para o 2º semestre

Habilidades exigidas em Matemática para o 2º semestre do Primeiro Segmento

- 1) Reconhecer os significados e funções dos números.
- 2) Reconhecer e utilizar características do sistema de Numeração Decimal, tais como

- agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
- 3) Identificar a localização dos números na reta numérica.
 - 4) Reconhecer a Decomposição de números Naturais nas suas diversas ordens e na forma polinomial.
 - 5) Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: Multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.
 - 6) Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.
 - 7) Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
 - 8) Resolver problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.
 - 9) Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
 - 10) Compreender a ideia parte-todo da fração (frações contínuas e descontínuas ou discretas – referentes a quantidade).
 - 11) Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados de adição e subtração.
 - 12) Compreender, ler e escrever por extenso valores referentes ao sistema monetário.
 - 13) Identificar e caracterizar formas geométricas em objetos que nos cercam em construções humanas e na natureza.
 - 14) Compreender a ideia de ângulo associada à ideia de giro.
 - 15) Representar ângulos.
 - 16) Compreender a ideia de polígono, identificando o número de lados, vértices e ângulo.
 - 17) Relacionar formas bi e tridimensionais
 - 18) Classificar os sólidos geométricos em corpos redondos e poliedros.
 - 19) Associar prisma e pirâmides às suas planificações.
 - 20) Reconhecer a importância social das medidas de tempo, capacidade e massa.
 - 21) Resolver problemas que envolvam números e unidades relacionados a resultados de diferentes medições.
 - 22) Reconhecer a importância social das medidas, familiarizando-se com diferentes representações gráficas.
 - 23) Ler informações e dados apresentados em tabelas e gráficos.

As habilidades (1) reconhecer os significados e funções dos números, (20) reconhecer a importância social das medidas de tempo, capacidade e massa. Os alunos jovens, adultos ou idosos já reconhecem e dominam várias funções dos números. (Números das cédulas, moedas; de datas, horas; números de placas, etc.) Parte do conteúdo (22) reconhecer a importância social das medidas. Percebe-se que certas medidas como: peso, capacidade e comprimento estão no dia a dia dos alunos.

Na habilidade (2) Reconhecer e utilizar características do sistema de Numeração Decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. Foi trabalhado em atividades de sala de aula, mas, não foi trabalhado, esse princípio, com

materiais de contagem concretos (canudos, tampinhas, palitos, etc.). Esse conteúdo exige uma didática bem elaborada.

A habilidade (5) Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: Multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória. Na proposta do Currículo está incluído a Multiplicação, mas foi lecionada apenas a partir da tabuada.

O conteúdo (12) Compreender, ler e escrever por extenso valores referentes ao sistema monetário. Os alunos tiveram acesso a problema matemático com nomenclatura do sistema monetário, mas não utilizavam os centavos.

As habilidades (3) Identificar a localização dos números na reta numérica; (6) Identificar diferentes representações de um mesmo número racional. (8) Resolver problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro; (10) Compreender a ideia parte-todo da fração (frações contínuas e descontínuas ou discretas – referentes a quantidade); (11) Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados de adição e subtração. Não foram exigidas nos conteúdos propostos.

Outras habilidades (4) Reconhecer a Decomposição de números Naturais nas suas diversas ordens e na forma polinomial. (7) Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica e (9) Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados. São habilidades que não têm conteúdos propostos na Base Curricular.

Enumeram-se outras habilidades que não tem bases de conteúdos propostos na Base curricular para o 2º semestre do Primeiro segmento.

(13) Identificar e caracterizar formas geométricas em objetos que nos cercam em construções humanas e na natureza; (14) Compreender a ideia de ângulo associada à ideia de giro; (15) Representar ângulos; (16) Compreender a ideia de polígono, identificando o número de lados, vértices e ângulo; (17) Relacionar formas bi e tridimensionais; (18) Classificar os sólidos geométricos em corpos redondos e poliedros, e (19) Associar prisma e pirâmides às suas planificações.

A habilidade (21) Resolver problemas que envolvam números e unidades relacionados a resultados de diferentes medições. Foi assunto de atividade de sala de aula e questão de prova. Os alunos não dominaram por completo essa habilidade.

Parte da habilidade (22) familiarizando-se com diferentes representações gráficas e a habilidade (23) Ler informações e dados apresentados em tabelas e gráficos, também não possuem um conteúdo proposto para as habilidades descritas.

As habilidades exigidas para o 2º semestre do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 206, não foram totalmente dominadas pelos alunos, segue na sequencia o resultado das retenções e promoções dos alunos do 2º semestre.

4.15 – Resultados das retenções e promoções do 2º semestre

Os Resultados esperados pelas professoras de Língua Portuguesa e de Matemática não foram satisfatórios para desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Os alunos que ficaram retidos são alunos que precisam de outro semestre letivo para desenvolver melhor as suas aprendizagens. Na sequencia, na tabela 11, encontra-se o resultado do 2º semestre do Primeiro Segmento pesquisado.

Tabela 11 – Resultados do 2º semestre do Primeiro Segmento do 2º/2011 no CEF 206

Resultado do 1º semestre de fevereiro a julho de 2011				
Semestre	Total de alunos matriculados	Alunos frequentes ao final do semestre	Alunos aprovados	Alunos retidos
2º/2011	19	11	5	6

Apesar do trabalho das professoras e o esforço dos alunos, um número pequeno de alunos, que frequentaram as aulas, foram aprovados para o semestre seguinte. Os dados das retenções e promoções do período desta pesquisa 2011 aparentemente continuaram estáveis em comparação aos períodos de 2008, 2009 e 2010 apresentados nesta pesquisa.

O processo de promoção de alunos do na Educação de Jovens e Adultos segue os seguintes passos: duas avaliações de Língua Portuguesa, cada uma valendo 10 pontos e duas avaliações de Matemática, cada uma valendo 10 pontos.

O aluno para ser promovido para a série seguinte precisa ter média superior a cinco pontos para ser aprovado, isto é, somando as médias das duas disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa). É facultado ao professor fazer avaliações específicas para os alunos que mostram avanços ou progressos durante o semestre letivo, a fim de promovê-los para um

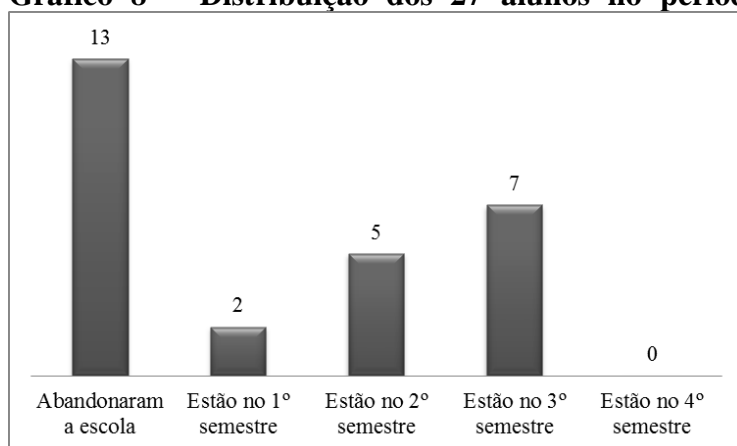
semestre elevado para o aluno desenvolver melhor o seu curso no Primeiro Segmento. O aluno será reprovado, automaticamente, se ao longo do semestre letivo de 100 dias obtiver 25 ou mais faltas.

Percebe-se que o processo institucionalizado de alfabetização de jovens, adultos, idosos precisa melhorar a contextualização das disciplinas da Base Curricular Comum do Primeiro Segmento da Secretaria de Educação do Distrito Federal com os conhecimentos prévios dos alunos e com as suas necessidades do cotidiano, que estão fora dos muros da escola. A falta de um ensino contextualizado pode ser um dos motivos do insucesso de vários alunos na Educação de Jovens e Adultos.

4.16 - O percurso escolar dos participantes ao final desta pesquisa

No 1º/2011, foi o início desta pesquisa. A expectativa era para que os alunos matriculados no 1º Semestre letivo seguissem um fluxo contínuo, com sucesso nas aprendizagens e com aprovações dentro do ciclo semestral do Primeiro Segmento até chegar ao 4º semestre, ao final do 2º/2012. Não foi o que ocorreu. O gráfico a seguir apresenta o destino ou o estágio escolar que cada um dos 27 participantes atingiu, ao final desta pesquisa.

Gráfico 8 – Distribuição dos 27 alunos no período do 1º Seguimento (2011-2012)



Fonte: Dados da pesquisa dezembro/2012

O esperado era de que todos ou a maioria desses alunos estivessem no 4º semestre do Primeiro Segmento. Pelo gráfico o estágio maior que alcançaram foi o 3º semestre.

A seguir serão apresentadas algumas conclusões e considerações complementares a esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES DA PESQUISA

A lei do senhor é perfeita
 Conforto para a alma!
 O testemunho do senhor é fiel à sabedoria dos humildes.
 (Salmos 18, 8)

Grande parte dos problemas educacionais na Educação de Jovens e Adultos começa quando o poder público não assegura o direito de acesso e permanência das crianças e adolescentes às escolas, conforme prescrevem a Constituição Federal de 1988 e a Lei Darcy Ribeiro. Mas como alfabetizar na perspectiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos? Paiva *et al* (2006) afirmam uma nova conceituação que:

implica a superação de resistências e o reconhecimento de que os processos educativos com pessoas jovens e adultas extrapolam o mundo escolar e do ensino. A alfabetização e elevação da escolaridade passam a ser compreendidas como a oferta de diferentes modalidades de formação adequadas às necessidades dos jovens e adultos – equivalentes ao ensino fundamental, médio ou superior – que visam à apropriação contínua e permanente dos códigos necessários para comunicar-se, desenvolver-se como ser humano, exercer a cidadania política e construir projetos de vida também através da escola. (p.78)

Repare no que Paiva *et al* (2006) quer nos informar, educar e alfabetizar o alfabetizando a partir da sua realidade e das necessidade que alguém do ensino Fundamental, Médio, ou Superior tenham. Por exemplo, para o alfabetizando de 18 anos, neste caso, esse era para estar no 3º ano do Ensino Médio, mas, de fato é do 1º semestre da Educação de Jovens e adultos. Seria pelo currículo do 3º ano do Ensino médio que esse aluno deveria ser alfabetizado. Pela lógica de Paiva *et al* (2006) o ensino não estaria tão infantilizado como foi exemplificado nas imagens das atividades oferecidas aos alunos participantes desta pesquisa, nos 1º e 2º semestres. Intelectualmente os avanços das aprendizagens poderiam ser muito maiores e satisfatórios na vida do aluno como cidadão. Mas como os alunos do Primeiro Segmento, dos semestres pesquisados se relacionam com a Educação institucionalizada a partir dos objetivos e asserções desta pesquisa? Suponhamos a seguinte situação.

O aluno da Educação de Jovens e Adultos, como qualquer outro cidadão, realiza práticas sociais cotidianas absolutamente dependentes da leitura e da escrita, como por exemplo: vai ao banco e precisa decorar uma senha para sacar o próprio dinheiro; precisa entender a conta de água e de energia de sua casa; precisa realizar compras e manusear cédulas e moedas, conferir notas fiscais, utilizar o telefone em centrais de atendimento ao

consumidor, entre outras tantas que, para uma pessoa alfabetizada funcionalmente, é uma tarefa corriqueira. A escola deve ser facilitadora das necessidades que os alunos buscam e precisam em seu cotidiano, sejam elas social ou laboral. Eles não tiveram oportunidade de estar na escola na idade apropriada, e essa segunda oportunidade deve ser bem aproveitada. O tempo que o aluno passa em sala de aula é valioso e ele precisa desenvolver aprendizagens mediadas pelo professor. Os alunos devem aproveitar todo o tempo das aulas.

O principal objetivo desta pesquisa é compreender por que os alunos da Educação de Jovens e Adultos, dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento do CEF 206, ficam retidos em maior número do que os alunos do Ensino Fundamental no equivalente aos mesmos períodos letivos de estudo. Os demais objetivos foram: investigar as barreiras que colaboram para a retenção desses alunos; e observar que fatores se relacionam com o desempenho do grupo de alunos que são promovidos.

Os alunos dos 1º e 2º semestres do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos têm períodos semestrais letivos, que é um tempo bastante curto para desenvolver as aprendizagens da alfabetização, o que também influenciou na retenção de um grande contingente de alunos.

Desses objetivos todos foram contemplados, mas, não explicam por completo a realidade pesquisada no *locus* de pesquisa. Foi preciso ir além dos objetivos traçados para encontrar possíveis respostas para a problemática de estudo.

As condições do trabalho remunerado ou do lar, o horário das aulas, a Base Curricular, o método de ensino empregado pelo professor foram algumas das barreiras encontradas pelos alunos no desenvolvimento das aprendizagens, provocando, assim, a retenção no semestre e o abandono do curso de alfabetização.

Acolhida afetuosa pela escola e professores foram aspectos positivos no desempenho dos alunos e que favoreciam aprendizagens e conseqüentemente a promoção para os semestres seguintes, mas, as promoções não garantiram a permanência dos alunos na escola.

Muitos alunos abandonaram a escola. “Abandono” é um termo do sistema da SEDF, o que aconteceu, na realidade, foi que muitos alunos ficaram impedidos de continuar a frequentar as aulas, ou ficaram com a autoestima-debilitada. Os homens e mulheres que iniciaram o processo de alfabetização no 1º semestre, às vezes, não compreendem a lógica institucional seriada. O aluno retido pode ser avaliado como incapaz ou ignorante. Isso

contribui para que o aluno não continue a frequentar as aulas no semestre seguinte. Em média, dedicaram-se quatro meses indo à escola, após a sua jornada de trabalho ou após os seus compromissos particulares. O fato de não obter êxito, ao fim do semestre letivo, é frustrante principalmente para os que não encontravam meios de frequentar a escola em outros momentos de sua vida, ou para os que estavam na escola pela primeira vez.

Esses alunos procuram a escola como meio de inclusão social, a partir das aprendizagens de leitura e escrita. Esse mecanismo de retenção ou promoção no meio do processo de alfabetização desses cidadãos deteriora a confiança deles em si próprios. Reafirmo que, quatro meses ou um semestre não é o tempo ideal para alfabetizar uma pessoa. Esse sistema de avaliação precisa ser revisto pelos responsáveis pela manutenção da Educação de Jovens e Adultos. A promoção não garante que o aluno continuará frequentando as aulas na escola. Alguns alunos, que estavam desenvolvendo bem suas aprendizagens, encontraram alguma barreira que os impediram de continuar no processo de alfabetização.

A dificuldade de frequentar as aulas, de realizar as atividades propostas pelo professor, a falta de resultados satisfatórios nas aprendizagens, o lado emocional e a falta de entusiasmo, dentre outros fatores, interferem na permanência dos alunos na escola e na retenção em semestres.

Os alunos, sujeitos desta pesquisa, moram próximo ao CEF 206, eram bem recebidos na escola, tinham suporte de membros da supervisão pedagógica e dos diretores da escola. Entretanto, mesmo que fossem acolhidos todos os dias dos semestres letivos com tapete vermelho, flores e fogos de artifícios não teriam alcançado êxito. concluiu-se pela análise dos dados que as atividades do lar, os compromissos sociais, as horas-extras do trabalho, os trabalhos informais (subempregos, os “bicos”), que exerciam para complementar a renda familiar foram grandes responsáveis pelo fracasso dos alunos retidos. outro fator que importa destacar é a questão das normas da LDB 9.394/1996 e da SEDF que estabelecem que o aluno precisa frequentar 75% das aulas para terem uma aprendizagem mínima para o semestre letivo seguinte. Esses fatores juntos ajudam a explicar O elevado número de alunos retidos nos semestres ou na evasão escolar dos alunos que participaram desta pesquisa, no CEF 206 no ano de 2011.

Quando voltamos nossa atenção para os alunos promovidos, observamos que esses registravam em sua história de vida algumas breves passagens por alguma instituição de ensino. Esses já tinham sido inseridos na cultura escolar. Essa experiência adquirida no

passado foi importante para esses indivíduos. Eles já dominavam a utilização do lápis, sabiam utilizar o caderno, folhear o livro; conheciam as letras ou algumas letras do alfabeto, liam algumas sílabas, liam algumas palavras, conheciam os números ou realizavam alguns cálculos, habilidades mínimas para que o aluno possa avançar. Já os alunos que estavam pela primeira vez na escola demonstravam bastante dificuldade em diversos aspectos, alguns desistiram outros continuam persistindo no desejo de ser alfabetizado.

De modo geral, há a tendência a se culpar o próprio aluno pelos seus problemas de aprendizagem e seu insucesso na vida escolar ou o professor. Problemas de não aprendizagem, insucesso na vida escolar dos alunos, são resultado de um conjunto de fatores atuando nesse contexto. Assim como as aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos devem ser direcionadas a partir do cotidiano dos alunos, é o próprio cotidiano dos alunos que interfere na permanência desses no sistema escolar.

Essa pesquisa fez um recorte de um problema histórico que extrapola a esfera educacional. No caso desse recorte, o problema começou quando esses 27 alunos, sujeitos desta pesquisa, ficaram impedidos por uma ou mais de uma circunstância de estar na escola, seja na infância, seja na adolescência. O problema se agrava pela falta de investimentos na Educação. Os professores precisam ter trabalho reconhecido, precisam de formação continuada.

Qualquer turma escolar é bastante heterogênea e vejo que é difícil para algumas professoras atender todas as dificuldades da turma e também dar encaminhamento aos que estão adiantados. Sem querer questionar a fundo a formação do educador, é necessário que o professor que está habilitado a ensinar em classes de Educação de Jovens e Adultos não deve ter em suas dinâmicas didáticas a simplicidade e ensinamentos tradicionais.

Os alunos, de modo geral, foram bem acolhidos no CEF 206, a direção, a supervisão pedagógica e professores cumpriram o seu papel.

O ato de ensinar e aprender deveria cortar os laços com as retenções e promoções de anos ou semestres letivos na Educação de jovens e Adultos. Além da minha aprendizagem que foi consequência da minha convivência com esse universo observei um lado positivo: Se essas pessoas tivessem as inúmeras oportunidades que eu tive por saber ler e escrever poderiam fazer muito pela nossa comunidade, pela nossa cidade, pelo nosso país.

Esta pesquisa constatou que a Educação de Jovens e Adultos, no Distrito Federal, falta estrutura educacional, por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal, apoio acadêmico por parte da Universidade de Brasília e demais faculdades de Brasília, já que não há em seus cursos de formação de professores, didáticas e métodos específicos que direcionados a esse público de alunos. É preciso analisar essas questões e a partir delas pensar em um caminho em que as políticas públicas edifiquem essa modalidade de ensino e que envolvam também a sociedade em geral, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. Essa ideia é a contribuição desta pesquisa para Educação de Jovens e Adultos.

Continuo esperançoso de que um dia a Educação de Jovens e Adultos realmente cumpra o papel para o qual foi concebida. Freire (2011b) diz que:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como **peixe** necessita da água despoluída. (p. 14-15, grifo meu, cf. pág. 95)

Minhas esperanças só dependem das minhas ações. Freire (2010) afirma que “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (p. 95)

Espero que minhas palavras não se transformem em palavras “ocas, mas que façam eco”. Os resultados aqui apresentados, espero, sejam lidos e principalmente “ouvidos”. O Brasil tem uma dívida com as pessoas que não tiveram acesso às escolas. Parece que não existe uma maneira de ajudar as pessoas desescolarizadas sem ferir os princípios morais e econômicos de alguém. Tenho a absoluta convicção de que a capital do Brasil reúne uma das elites do pensamento educacional e econômico nacional. Não se faz educação de qualidade sem políticas públicas voltadas para a solução dos problemas educacionais e com escassez de recursos. Não tenho a intenção de fazer deste meu interesse pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos uma militância ou uma briga de classes, mas uma necessidade humana a ser atendida.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos.** In Leal, Telma Ferraz *et al* (orgs.) Alfabetizar letrando na EJA fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- ALMANAQUE ABRIL. São Paulo, abril, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais – Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: Contribuições coletivas: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In: Soares, Leôncio Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte, MG : Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BARCELOS, Valdo. Educação de jovens e adultos currículo e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BÍBLIA. Português. Bíblia Sagrada. Edição Claretiana. 35 ed. São Paulo: Ave Maria, 2001.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. Modos de falar, de ler e de escrever: análise de estruturas linguísticas, Módulo 1, Fascículo 7. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM/UnB, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Da fala para a escrita 1. Módulo 1, Fascículo, Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM/UnB, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula. 4ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegamos na escola, e agora? sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA Saete Flôres. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Do campo para a cidade estudo sociolinguístico de migrações e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Nelma Fontana Silva. 3. ed. Brasília: Vestcon, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CARPANEDA, Isabella e Bragança, Angiolina. Vida Nova Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, SP: FTD, 2009.

CARVALHO, Mercedes. Números – Conceitos e atividades para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Tradução, Guy Reynaud. Revisão técnica Luiz Roberto Salinas Fortes. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2010.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. tradução. Bruno Magne. Porto Alegre, RJ: Artmed, 2000.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade, Instituição, educação e autonomia na obra de Cornelius Castoriadis. Brasília: Plano Editora, 2004.

COSTA, Cristiane Dias da e OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Educação de Jovens e Adultos, o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2011.

DIAS, Fernanda Vasconcelos; *et al.* Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Educação de Jovens e Adultos, o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2011.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 5. ed. Brasília, s.e., 2009.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal 2009-2013. Brasília, DF, Ritla, 2008.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL) Lei Orgânica do Distrito Federal. Brasília: Apcon: 2012.

FAYOL, Michel. Numeramento aquisição das competências matemáticas. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.) **Desafios da**

Educação de Jovens e Adultos, construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira, *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. 4 ed. São Paulo: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. *Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

GADOTTI, Moacir, *Mova, por um Brasil alfabetizado. Série Educação de Adultos 1*, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara Di. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e SOARES, Leôncio José Gomes. *História da alfabetização de adultos no Brasil*. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Org.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**, 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In TACCA, Maria Carmem V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.

HOMEM ARANHA II. Direção: Sam Rami. Produtores: Laura Ziskin e Avi Arad. EUA. Columbia Pictures e Marvel. 2004. DVD (127 min).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Dados do Censo 2010: <http://www.censo010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00> data: 17/11/2011 17:23.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Dados sobre a expectativa de vida da população brasileira segundo o levantamento do Censo em 2011: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2271&id_pagina=1 data: 23/01/2013 20:07.

KLEIMAN, Angela B., Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Os significados do Letramento – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma Ferraz *et al* (orgs.) **Alfabetizar letrando na EJA fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

LEGIÃO URBANA. Que país é este. Mayrton Bahia. Rio de Janeiro, EMI-Odeon 1987. CD 8535835-2 (36 min).

LEGIÃO URBANA. O descobrimento do Brasil. Mayrton Bahia. Rio de Janeiro, EMI-Odeon 1993. CD 835838-2. (51 min).

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL Marisa. Letramento em EJA. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? São Paulo, SP: Paulus, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

OS PARALAMAS DO SUCESSO, Selvagem?. Liminha. Rio de Janeiro, EMI-Odeon, 1986. CD 857381-2. (42 min).

PAIVA, Vanilda. História da educação popular no Brasil, Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyla, 6 ed, 2003.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timonthy (orgs.) Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2006.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthir e FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Educação de Jovens e Adultos, o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2011.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. A construção do letramento na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2007.

PEREIRA, Julio Cezar Matos; BASTOS, Ludimila Corrêa; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Escolarização In: SOARES, Leôncio (Org.) **Educação de Jovens e Adultos, o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2011.

REIS, Renato Hilário, A constituição do ser humano: amor - poder - saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROJO, Roxane, Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUNER, Nelita Ferraz de Melo, Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem. Curitiba: Juruá, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEDF Dados sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos http://www.se.df.gov.br/?page_id=228 data: 11/06/2012 as 17:05.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEDF Dados sobre as instituições de ensino para a Educação de Jovens e adultos http://www.se.df.gov.br/?page_id=4562 data: 22/06/2012 as 20:17.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEDF Dados sobre o projeto político pedagógico 2012 <http://www.se.df.gov.br/?p=5760> data: 23/07/2012 as 18:54.

SENNA, o brasileiro, o herói, o campeão. Direção: Asif Kapadia. Produtores: Kevin Macdonald, Manish Pandey, Debra Hayward, Liza Chasin. Brasil, Inglaterra. Universal. 2010. DVD (105 min.)

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA, Maria Alice Fernandes. A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional. 252 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2009.

SOUZA, Cassia Garcia de; MENEGHELLO, Marinez e PASSOS, Angela. É bom aprender Educação de Jovens e Adultos. Volume Único, São Paulo, SP: FTD, 2009.

TACCA, Maria Carmem V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramento como o foco nas relações professor-aluno. In. TACCA, Maria Carmem V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

UNESCO, Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: Lições da prática. Brasília: s.e., 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. História da educação. São Paulo, SP: Ática, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas, Virando a escola do avesso por meio da avaliação, magistério formação e trabalho pedagógico. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

REFERÊNCIAS DE APOIO

- ALVES, Rubem. Ao professor, com o meu carinho. 2 ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.
- ALVES, Eliana Maria Sarreta, O aluno trabalhador e as exigências letradas na área rural: um estudo de redes sociais. 121 f. Texto de qualificação de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2011.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico o que é, como faz. São Paulo: Loyola. 51 ed. 2009.
- BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa São Paulo: Parábola, 2001.
- BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. Escrita e Processos de Letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas. 219 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2007.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.
- CASTIONI, Remi. O sistema de proteção ao trabalho no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- CORTELLA, Mario Sergio. Não nascemos prontos! 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CORTELLA, Mario Sergio. Qual é a tua obra? 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- HERBERT VIANNA, Ê Batumaré. Jorge Davidson. Rio de Janeiro, EMI-Odeon 1992. CD 781127-2. (32 min).
- LEGIÃO URBANA. Dois. Mayrton Bahia. Rio de Janeiro, EMI-Odeon 1986. CD 835834-2 (47 min)
- LINS, Arthur Ferreira da Costa. A Brasília que não lê - uma pesquisa qualitativa com migrantes sem escolarização e alunos da Educação de Jovens e Adultos. Monografia. Universidade de Brasília, 2010.
- OS PARALAMAS DO SUCESSO, Severino. Phil Manzanera. Chertsey-GB, EMI-Odeon, 1994. CD 857386-2. (44 min.)
- OS PARALAMAS DO SUCESSO, Brasil afora. Liminha. Rio de Janeiro, EMI-Odeon, 2008. CD 694434-2 (34 min.)
- TUDO MUNDO ODEIA O CHRIS. O último episódio do seriado: Todo mundo odeio supletivo. disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jAFQolwOjho>

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário para a Coordenação Pedagógica do CEF 206

Questionário

01 - Como é a acolhida do aluno à escola de EJA (CEF 206.)?

02 - Qual(is) o(s) perfil(is) do(s) aluno(s) de EJA?

03 - Quais as ações desenvolvidas pela escola que garantem o acesso e a permanência do aluno de EJA?

04 - As ações do Projeto Político Pedagógico são as mesmas para o processo de alfabetização e aprendizagem do aluno de EJA e dos alunos de séries iniciais com idade cronológica apropriada para o início de escolarização?

05 - Desde quando a EJA é oferecida na escola CEF 206?

Apêndice B - Questionário para as professoras**Questionário**

01- Nome: _____

02 - Idade: _____

03 - Naturalidade: _____

04 - Reside em Brasília a quanto tempo? _____

05 - Quanto tempo é professor? _____

06 - Qual a sua formação? _____

07- Que formação você acha que deve ter o professor (a) de EJA?

08 - Possui: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós doutorado.

09 - Você tem outra ocupação além de professor de EJA?

10 - Você prepara suas aulas? Como faz?

11 - Usa outros materiais além do livro didático? Quais?

12 - Que método utiliza em suas aulas?

Apêndice C - Questionário para os alunos**Questionário**

01 - Nome: _____

02 - Sexo: _____

03 - Idade: _____

04 - Profissão: _____

05 - Origem: _____

06 - Tempo de Brasília: _____

07 - Já sabe ler? _____

08 - Já sabe escrever? _____

09 - Se a resposta for sim, diga onde aprendeu.

() Igreja

() Escola

() Em casa

() Sindicato

() Trabalho

() Outro: _____

10 - Por que não estudou na idade apropriada?

11 - Por quantas vezes esteve em uma escola? Por que desistiu?

12 - Por que retornou ou está na escola?

13 - Esta aprendendo?

14 - Em que momentos saber ler e escrever fazem mais falta em sua vida?

() Pegar ônibus.

() Assinar documentos.

() Para fazer compras.

() Para tirar CNH.

() Para ler as orações de sua religião.

() Para ler uma revista e um jornal.

() Para ajudar os filhos nos deveres da escola.

() Outros.

ANEXOS

Anexo A - A trilha sonora do processo de construção desta dissertação

U2 - I'll Go Crazy If I Don't Go Crazy Tonight

Eu vou ficar louco se eu não enlouquecer esta noite

Ela é um arco-íris e ela ama a vida pacífica

Eu vou ficar louco se eu não enlouquecer esta noite

Há uma parte de mim em meio ao caos que está quieta

E há uma parte que é um motim

Todo mundo precisa chorar ou **precisa cuspir**

Cada dente de leite precisa apenas de **uma pequena batida**

Toda bela precisa sair com **um idiota**

Como você pode estar ao lado da verdade e não a vê?

A mudança do coração vem lenta

Isso não é uma colina, é uma montanha

Quando você parte para a escalada

Você acredita em mim ou está duvidando?

Faremos isso por todo o caminho para a luz

Mas eu sei que eu vou ficar louco se eu não enlouquecer esta noite

Toda geração tem uma chance de mudar o mundo

Pena da nação que não ouve seus garotos e garotas

Porque a mais doce melodia é aquela que ainda não ouvimos

É verdade que o amor perfeito joga pra fora todo o medo?

O direito de parecer ridículo é algo que é a minha cara

Ah, mas uma mudança do coração vem lenta

Baby, baby, baby, eu sei que **não estou sozinho**

Baby, baby, baby, eu sei que **não estou sozinho**

Isso não é uma colina, é uma montanha

À medida que começamos a subir

Me ouça, eu estarei gritando

Gritando até que a escuridão solte faíscas de luz

Você sabe que vamos enlouquecer

Você sabe que vamos enlouquecer

Mas eu sei que nós vamos ficar loucos se nós não enlouquecermos esta noite

oh oh

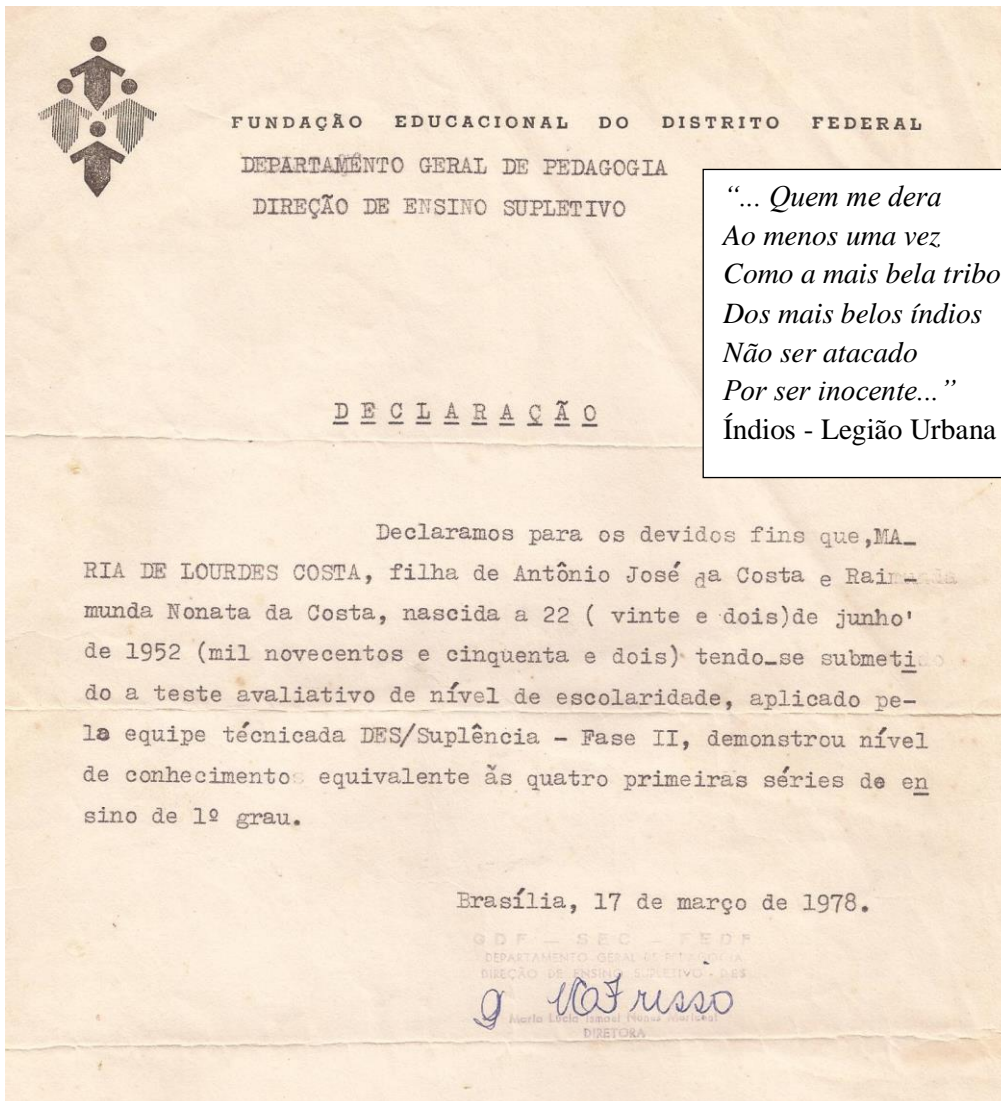
Devagar agora

oh, oh

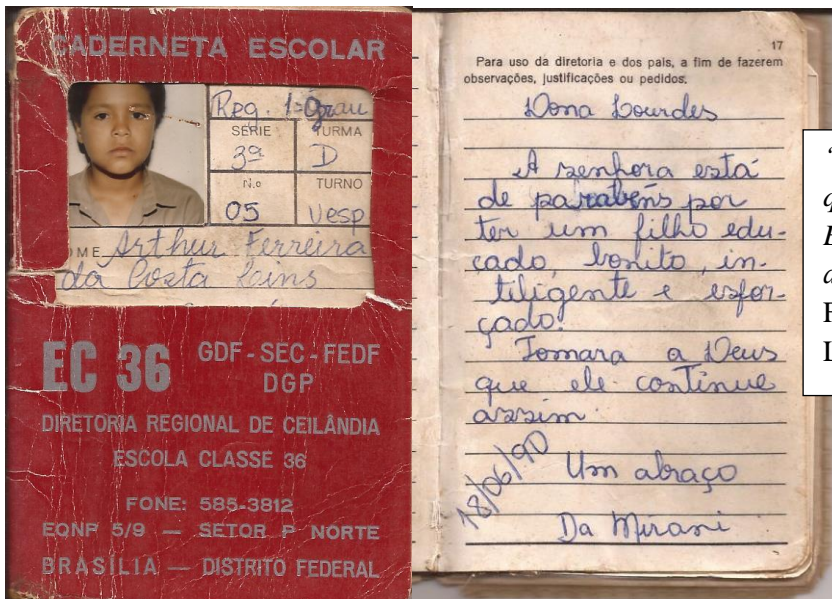
(grifos meus)

“Acho que o testemunho que nós damos é um testemunho simples, humilde. Ninguém pense que eu penso que isso é uma coisa extraordinária! Não, é um testemunho que tem seus limites, suas carências, suas necessidades; mas é como se ele dissesse, como livro, como totalidade: ‘Fala com os outros para que não enlouqueças!’” (FREIRE, 2011c, p. 28)

Anexo B - Pelos meus pais, especialmente, minha mãe.



*“... Quem me dera
 Ao menos uma vez
 Como a mais bela tribo
 Dos mais belos índios
 Não ser atacado
 Por ser inocente...”
 Índios - Legião Urbana*

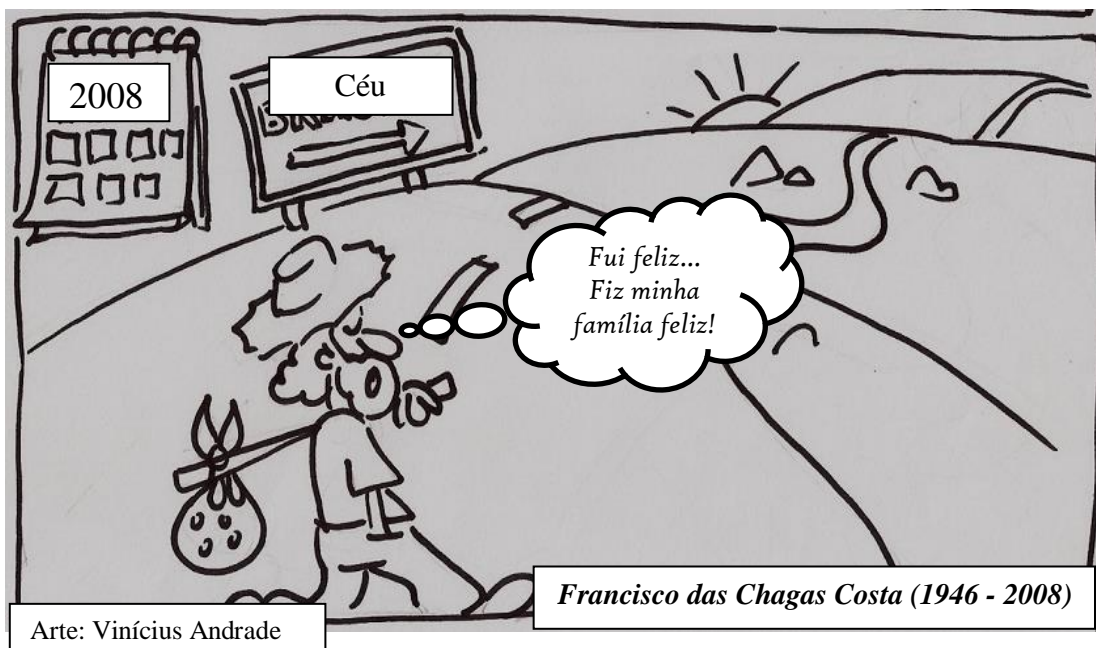


*“... E se lembrou de quando era uma criança E de tudo o que vivera até ali...”
 Faroeste Caboclo
 Legião Urbana*

Anexo C - Alfabetização para quem precisa

*“Tough, you think you've got the stuff
 You're telling me and anyone
 You're hard enough
 You don't have to put up a fight
 You don't have to always be right
 Let me take some of the punches
 For you tonight
 Listen to me now
 I need to let you know
 You don't have to go it alone (...)
 (Sometimes you can't make it on your own, U2)*

O índice de analfabetismo no Distrito Federal caiu. Das 71.053 pessoas analfabetas, segundo o IBGE, agora deve estar em 71.051. No período em que estive na Universidade de Brasília perdi dois tios. Um dizia que não estudou por que não tinha condição, o outro, com lágrimas nos olhos: *“Nunca sentei ni'um banco di escola!”* Realmente, o senhor nunca sentou. (Cf. pág. 94)



*“O Brasil é uma República Federativa cheia de árvores e gente dizendo adeus”
 Oswald de Andrade*

Até quando o índice do analfabetismo brasileiro decairá com a ajuda da taxa de mortalidade dos analfabetos?

Até quando as pessoas vão viver e morrer sem o Direito subjetivo de ir a escola?

Anexo D - Declaração de participação do Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 206
RECANTO DAS EMAS



Declaração

Declaro que o prof^o Arthur Ferreira da Costa Lins participou de atividades em sala de aula da 1ª série da Educação de Jovens e Adultos (EJA), três vezes por semana no primeiro semestre de 2011 e na 2ª série da EJA, três vezes por semana, no 2º semestre de 2011.

Autorizamos a sua presença na escola para desenvolver sua pesquisa de mestrado a pedido de sua orientadora prof^a Dr^a Vera Aparecida de Lucas Freitas.

Por fazer parte de sua pesquisa, foram lhe informados dados do arquivo da escola do período de 2008, 2009, 2010 e 2011, referente à matrícula, à promoção e à retenção de alunos da EJA (1º Segmento) e do Ensino Fundamental de 9 anos (as três primeiras séries).

Solicitamos ao professor e a sua orientadora que o anonimato dos alunos e professores envolvidos na pesquisa sejam resguardados.

Atenciosamente,

Maria Ignez Ventura
Maria Ignez Ventura
Diretora - Mat. 203.396-8
CEF 206 - Recanto das Emas
DODF Nº 06 de 10/01/2011

Recanto das Emas, 1º de dezembro de 2011.