



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

NÉLIA PAULA RODRIGUES DA LUZ

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE
CASO**



Brasília-DF, setembro de 2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

NÉLIA PAULA RODRIGUES DA LUZ

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE
CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Maria de Castro

COORIENTADOR: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Brasília- DF, setembro de 2016

A reprodução e divulgação deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, está autorizada para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

LUZ, Nélia Paula Rodrigues. **Alfabetização de adultos no Distrito Federal: um estudo de caso**. Brasília: Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2016.

177 fls.

Dissertação de Mestrado– Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília (UnB).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Maria de Castro

Coorientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

1. direitos humanos. 2. educação. 3.EJA. 4. alfabetização de adultos.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Vanessa Maria de Castro - UnB
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Shirleide Pereira da Silva - UnB
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Wellington Lourenço de Almeida - UnB
(Examinador interno)

Prof^a Dr^a Maria Salete Kern Machado - UnB
(Examinadora interna - suplente)

Brasília-DF, 09 de setembro de 2016

Para Ana, Antônio, Joaquim, João, Joice, Marta e Luiz

AGRADECIMENTOS

Sou grata à Força Suprema, causa primária de todas as coisas, pela oportunidade da vida e, carinhosamente, também agradeço:

Às pessoas mais queridas, Lívia e Eduardo pela compreensão de minhas ausências;

Ao Tone, meu amor nesta existência, por todo os cuidados e o desenho desta capa;

À minha família de origem - pais, irmãos, sobrinhos, e, especialmente à minha mãe pelo empenho no início da minha vida escolar;

À minha orientadora, Prof^a Dr^a.Vanessa Castro, por todo o apoio neste caminho e, principalmente, pela autonomia concedida e respeito às minhas ideias;

Ao Erlando, conhecedor das minhas marcas históricas pessoais e profissionais, pela amizade e à coorientação formal deste trabalho;

À Prof^a.Dr^a Shirleide e ao Prof.Dr Wellington, pela gentileza em participar desta banca e pelos conhecimentos que adquiri nas aulas em suas disciplinas;

À Prof^a.Dr^a Maria Clarice Vieira, pelas contribuições teóricas na minha banca de qualificação.

Às duas professoras da SEEDF (*Susan e Olga*) que prontamente me receberam durante a pesquisa, juntamente com os/as profissionais da escola, trabalhadores/as do noturno;

À Olívia, Rogério, Beatriz e Laís, pessoas mais que especiais, com quem muito aprendi e cujas palavras de agradecimento não externam a gratidão pelo incentivo recebido nesta trajetória;

À Renata, pela ajuda imprescindível e toda a atenção que me concedeu durante a elaboração deste trabalho;

Às minhas amigas queridas Dalva, Juscly, Liliane e Iris; sempre ao meu lado;

À Ana Helena, pela compreensão e amizade, a quem também peço desculpas por tê-la deixado sozinha à frente de uma direção de escola para cursar este mestrado;

A todos os/as colegas da Escola Classe 03 do Gama, em especial Lenice e Regina Dalva;

À Danúbia, pela indicação e incentivo em participar deste programa de mestrado;

À Lúcia, pessoa queridíssima, uma referência na minha vida;

À Mardete, que com sua lucidez e paciência, me auxiliou nos primeiros passos na experiência profissional com adultos, e na construção da minha formação teórica na EJA;

À Meire, pela amizade e leitura atenta de partes importantes desta pesquisa;

À Rosário e Luiz pelos livros emprestados e pelo compartilhamento de experiências;

Por fim, sou profundamente grata a todas as pessoas que de alguma forma me estimularam nesta trajetória.

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar as suas vítimas.

Paulo Freire em Paris, em 1986, ao receber o Prêmio
Educação para a Paz da UNESCO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos no Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenação Regional de Ensino

CODEPLAN- Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DF - Distrito Federal

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

EJAIT- Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GTPA - Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização

HEM - Habilitação Específica Para o Magistério

HFA - Hospital das Forças Armadas

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MCP - Movimento de Cultura Popular

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS -Programa de Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PDAD - Pesquisa Distrital de Amostra Domiciliar

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar

PPP- Projeto Político Pedagógico

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

PIDESC - Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

RA - Região Administrativa

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta pesquisa destinou-se a analisar o processo de alfabetização numa turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho de campo ocorreu numa sala de aula de uma escola pública do Distrito Federal - 1ª etapa/1º segmento - enfocando especificamente o perfil dos estudantes, os conhecimentos teóricos das docentes sobre a EJA e algumas práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas nesse espaço. Como apoio teórico buscou-se autores ligados ao campo dos direitos humanos e da educação de adultos como Flores (2009), Dallari (2007), V.Paiva (2003), Freire (1979a, 1979b, 1977, 1996), Soares (2011, 2008), Arroyo (2011), Gadotti (2009), Galvão e Di Pierro (2013), Schwartz (2010), Moura (1999), Ribeiro (2007), Haddad (2006), entre outros. Na coleta de dados para este estudo de caso, utilizou-se a observação participante durante as aulas, e entrevistas semiestruturadas com alunos/as e professoras. Alguns dos resultados encontrados indicaram que esse contexto estava formado por estudantes mais velhos da classe trabalhadora, migrantes de outros estados do Brasil e de maioria nordestina, que não tiveram acesso à escola no período da infância, e que buscavam satisfazer necessidades mais imediatas ao seu dia-a-dia com a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse espaço institucional de ensino, além das interações sociais, também se configurou como um lugar de acolhimento entre seus sujeitos - discentes e docentes - refletidos na atenção e atitudes solidárias que tiveram uns com os outros. Ademais, nas aulas pesquisadas, observou-se o predomínio de métodos e estratégias de ensino ligadas à educação tradicional, caracterizadas pela ênfase em atividades que retratavam uma perspectiva instrumental de alfabetização (codificação e decodificação do sistema da escrita). Com menos intensidade, percebeu-se alguns traços característicos da educação crítica sob a forma de conteúdos, cujas abordagens, buscavam aproximação com aspectos socioeconômicos pertencentes à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: direitos humanos, educação, EJA, alfabetização de adultos

RESUMEN

Esta Investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de alfabetización en una clase de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El trabajo de campo se produjo en una clase de una escuela pública del Distrito Federal - 1ª etapa / 1º segmento - y enfocó específicamente el perfil de los estudiantes, los conocimientos teóricos de los profesores en la EJA y algunas prácticas pedagógicas desarrolladas en este espacio. Como soporte teórico se utilizó autores vinculados a los derechos humanos y a la educación de adultos como Flores (2009), Dallari (2007), V.Paiva (2003), Freire (1979a, 1979b, 1977, 1996), Soares (2011, 2008), Arroyo (2011), Gadotti (2009), Galvão y Di Pierro (2013), Schwartz (2010), Moura (1999), Ribeiro (2007), Haddad (2006), entre otros. El recogido de datos para este estudio de caso, se utilizó la observación participante durante las clases, y las entrevistas poco estructuradas con los alumnos y los profesores. Algunos de los resultados indicaron que este contexto se formó por los estudiantes mayores de la clase obrera, migrantes de otros estados de Brasil, y la mayor parte era del noreste que no tuvieron acceso a la escuela durante la infancia, y que pretendían satisfacer las necesidades inmediatas de sus cotidianos con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este espacio institucional de educación, así como las interacciones sociales, también se entendía como un lugar de acogida entre las personas - estudiantes y profesores - que se refleja en la atención y cuidados que tenían entre sí. Por otra parte, en las clases pesquisadas, hubo un predominio de los métodos de enseñanza y estrategias vinculadas a la educación tradicional que se caracteriza por un énfasis en actividades que retrata una visión instrumental de alfabetización (codificación y decodificación del sistema de escritura). Con menor intensidad, se observó algunos rasgos que pertenecen a la educación crítica en forma de contenidos, donde se buscó un acercamiento con los aspectos socioeconómicos relacionados con la realidad de los estudiantes.

Palabras clave: derechos humanos, educación, educación de adultos, alfabetización de adultos.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: quantidade de turmas da escola pesquisada - 2º semestre/2015.....	97
QUADRO 2: estrutura física da escola.....	97
QUADRO 3: distribuição de aulas da turma,.....	101
QUADRO 4: frequência geral - todos os estudantes da sala.....	102
QUADRO 5: carga horária noturna das professoras da turma	105
QUADRO 6: informações dos estudantes entrevistados.....	108
QUADRO7: informações sobre as professoras	129
QUADRO 8: citações das professoras sobre educação.....	133
QUADRO 9: descrição - aula da professora Susan -	139
QUADRO10: síntese das aulas- prof. Susan.....	143
QUADRO 11: descrição - aula da professora Olga.....	149
QUADRO12: síntese das aulas- professora Olga.....	151
QUADRO 13: síntese - prática pedagógica.....	154

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: estrutura da EJA na SEEDF.....	53
FIGURA 2: matriz curricular do 1º segmento- SEEDF	55
FIGURA 3: gráfico da taxa de analfabetismo por região.....	59
FIGURA 4 -quadro sobre a taxa de analfabetismo no Brasil.....	60
FIGURA 5: quadro de métodos de alfabetização.....	78
FIGURA 6: estudo da palavra- método Paulo Freire	83
FIGURA 7: Imagem do livro didático do aluno.....	147
FIGURA 8: imagem de material utilizado em sala de aula.....	158
FIGURA 9: imagem do livro didático da turma.....	158
FIGURA 10: gráfico-resultado final da turma	161

SUMÁRIO

Introdução	16
A pesquisa	19
1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO HUMANO	25
1.1 Escola: um direito	30
1.1.1 Educação e emancipação	33
1.2 Educação de Jovens e Adultos	35
1.2.1 Breve histórico da educação de adultos no Brasil	35
1.2.1.1 Campanhas de Alfabetização	41
1.3 EJA: um direito reconhecido	46
1.3.1 Formação docente na EJA: alguns aspectos atuais	50
1.3.2 EJA e o primeiro segmento na SEEDF	52
1.3.2.2 Proposta curricular da SEDF: 1º segmento	55
2. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	58
2.1 Analfabetismo e seus sujeitos	58
2.1.1 Pessoas analfabetas	60
2.2 Alfabetização e seus sentidos	62
2.2.1 Alguns significados de alfabetização de adultos	66
2.3 Práticas Pedagógicas e alfabetização de adultos	67
2.3.2 Aspectos de práticas pedagógicas	70
2.3.2.1 Planejamento básico das aulas	70
2.3.2.2 Organização do espaço físico	71
2.3.2.3 Conteúdos	72
2.3.2.4 Materiais didáticos	73
2.4 Alfabetização e os métodos	74
2.4.1 Breve Histórico	74
2.4.5 "Método" Paulo Freire	78
2.4.5.1 Pressupostos da teoria	81
2.4.6 Construtivismo e Alfabetização de Adultos	84
3. METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO CAMPO	88
3.1 Traços metodológicos da pesquisa	88
3.1.1 Análise dos Dados	94
3.2 Descrição do campo	96

3.2.1 A escola.....	97
3.2.2 Projeto Político Pedagógico da Escola	99
3.2.3 Sala de aula - o local da pesquisa	100
3.2.3.1 A Turma	102
3.2.4 Participantes: estudantes e professoras	105
3.2.4.1 Estudantes	105
3.2 Professoras	105
4. CONHECENDO UMA SALA DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA DO DISTRITO FEDERAL	107
4.1 PARTE I: Estudantes da turma e suas histórias	107
4.1.1 Aspectos gerais	107
4.1.2 Estudantes I: alunos/as entrevistados.....	109
4.1.2.1 As histórias	112
4.2.1.4 Algumas análises das narrativas dos estudantes	121
4.1.3 Estudantes II: desistentes	127
4.2 PARTE II - As professoras e a síntese de suas percepções teóricas sobre a EJA	130
4.3 PARTE III: Práticas pedagógicas.....	138
4.3.1 Conteúdos	138
4.3.2 Métodos de alfabetização utilizados nas aulas.....	154
4.3.3 Espaço físico: organização.....	158
4.3.4 Materiais didáticos	158
4.4 Outros resultados	162
5. CONCLUSÃO.....	164
Referências	168

INTRODUÇÃO

De onde parti

Há poucos anos ocorreu minha primeira experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos, após mais de 20 anos de trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF¹), em razão da necessidade de completar a minha carga horária de 40 horas/semanais. De acordo com o meu interesse, fui lotada 20 horas no matutino como professora de área específica (espanhol) e, como não havia disponibilidade desse componente curricular nos outros turnos, restou a Educação de Jovens e Adultos: 20 horas à noite como professora do 1º segmento, o que corresponde aos anos iniciais (1º ao 5ºano) do ensino fundamental de nove anos.

A educação de jovens e adultos - doravante EJA - é uma modalidade de ensino da educação básica, amparada pela Constituição de 1988 que declarou a obrigatoriedade do Estado para com a educação formal das pessoas maiores de 15 anos, que não se beneficiaram desse direito durante a infância e a adolescência. Essa definição representa um dos vários sentidos da EJA que, segundo a LDB/1996 (Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Básica), "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

A possibilidade de lecionar nessa modalidade de ensino me trouxe algumas inquietações, uma vez que não possuía formação específica, prática ou teórica, nesse campo. Minha base formativa docente foi o antigo magistério, cursado à noite no início da década de 1990, no estado de Goiás. A meu ver, uma formação inicial precária devido à constante falta de professores especialistas, uma carga horária muito reduzida e um grande "aligeiramento" dos conteúdos pertinentes ao ensino.

A graduação em Letras pela UnB, entre 1998 e 2001, e as disciplinas cursadas pela Faculdade de Educação /UnB, não contemplaram, naquela época, às especificidades da EJA traduzidas na diversidade dos seus sujeitos-jovens, adultos/s, idosos/as, aposentados/as, trabalhadores/as - e nem nos aspectos de homogeneidade, caracterizados pelos diversos tipos de exclusão, e também pela marginalização, que acompanham a trajetória de vida dessas pessoas.

¹ A denominação oficial da sigla é SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; contudo, também será utilizada neste trabalho a sigla SEDF, em referência a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Acrescenta-se que para o exercício da atividade docente, a formação inicial - Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - seguiu as normas da lei 5692/1971; uma reformulação educacional pensada e coordenada por técnicos da educação dos governos militares que defendiam a ideia de suplência (ensino supletivo) à educação de adultos. Observo que no tempo dessa formação, entre 1991 e 1994, eu já trabalhava como professora dos anos iniciais para a prefeitura do município de Luziânia que estabeleceu como critério mínimo em seu concurso (1990) qualquer 2º grau - no meu caso, era o *científico* concluído em 1989.

Em 1994, no terceiro e último ano do curso normal, obtive aprovação no concurso público para o cargo de professora de *atividades*² da então Fundação Educacional do Distrito Federal; hoje, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Assim, iniciei a carreira docente nessa Secretaria de Educação em 1995, trabalhando com crianças e adolescentes entre 07 e 14 anos de idade. Nesse percurso, participei de alguns cursos no âmbito da formação continuada oferecidos pela SEDF; por exemplo, Vira Brasília à Educação, Letramento em Linguagens e Letramento em Matemática, entre outros. Não me recordo que esses estudos tenham favorecido o campo da educação de adultos, seja na compreensão da diversidade dos seus sujeitos, seja nos métodos específicos de alfabetização, ou suas teorias. Após três anos de trabalho na SEDF, e oito anos como professora, como já citado, entrei para a Universidade de Brasília na área de Letras/espanhol - noturno, e a conclusão desse curso superior em 2002 ampliou o meu campo de atuação docente ao ensino médio.

Filha de nordestinos, cujo pai até hoje não domina a leitura e a escrita mais simples, o analfabetismo de adultos sempre foi algo comum na minha infância. Desde pequena, convivi com muita gente que sequer *desenhava* o nome. Aos oito anos, já era incumbida de ler, repetidas vezes, as cartas que chegavam do interior do Rio Grande do Norte destinadas aos meus tios, tias, primos e outros, que já carregavam o fardo das consequências do analfabetismo, e a esperança de poder sobreviver melhor no "sul" do país. Pessoas que deixavam para trás o desemprego, a fome e também os familiares mais queridos, para trabalhar na construção civil da nova Capital Federal. Nessa época, para eles, uma criança que decifrava a escrita contida no papel, cujas notícias os aproximavam do seu lugar e do seu

² A professora (ou professor) de atividades está apta a dar aulas de todas as disciplinas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental da educação básica (1º ao 5º ano), à educação infantil e para o primeiro segmento da EJA. Atualmente o critério quanto à formação inicial é possuir nível superior em Pedagogia.

povo, era motivo de orgulho. Também era eu quem enviava as notícias de "Brasília" para o Nordeste, após uma escuta atenta e um registro fiel do que me ditavam.

Passadas algumas décadas, a menina que lia as cartas, agora era a professora responsável pelos conteúdos de matemática e ciências, da quarta etapa do 1º segmento da EJA (equivale a 4ª série do antigo ensino fundamental de 8 anos). Uma docente sem base teórica no ensino de adultos e totalmente inexperiente nessa modalidade de ensino da Educação Básica.

Sem embargo, os 20 anos de trabalho, predominantemente no campo da alfabetização com crianças e adolescentes, não me instrumentalizaram quanto a alguns aspectos que caracterizavam, e caracterizam, à realidade do ensino na EJA: diferenças geracionais, pessoas marginalizadas socialmente, cansaço físico após uma jornada de trabalho e, conseqüentemente, dificuldade de atenção nas aulas, etc.

Nessa experiência com adultos, mesmo sendo professora de uma turma que correspondia à 4ª série do ensino fundamental (4ª etapa/1º segmento), tive oportunidade de participar diretamente de projetos da escola que envolviam os adultos de outra sala que não sabiam ler e escrever (1ª etapa/1º segmento). Esse fato, juntamente com as minhas lembranças, aguçou muito a minha curiosidade em relação a esse ambiente de ensino: de que lugar do país seriam aqueles estudantes? Será que eram do nordeste e trabalharam na roça como os meus parentes? Será que reconheciam as suas potencialidades? Por que não estudaram na infância? Será que as professoras tiveram alguma formação nesse campo? Como alfabetizavam? Quais os cursos que fizeram nessa área? Quais e como eram desenvolvidas as atividades nessas aulas?

Não sei explicar o porquê, mas carregava a ideia de que os adultos matriculados na EJA da SEDF eram alfabetizados sob a teoria de Paulo Freire. Porém, nessa escola que ofertava a EJA, observei algumas situações pedagógicas que me levaram a pensar que não era tão simples assim. Como diz Arroyo (2008), ainda é comum nos ambientes escolares para adultos, atividades infantilizadas baseadas em métodos de alfabetização que não fazem qualquer vínculo com a realidade de mulheres e homens trabalhadores.

Nesse mesmo período, surgiu a oportunidade de participar de uma especialização³ *lato sensu*, semipresencial, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que

³ Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA / 2013-2014, cujo Projeto de Intervenção Local - Letramento, Cultura e Territorialidade - foi desenvolvido em parceria com a então colega de trabalho, Mardete Sampaio.

tinha como público-alvo os professores da EJA da SEDF. Nos encontros presenciais constatei que, assim como eu, outros professores apresentavam inquietações pertinentes ao ambiente da EJA: diversidade, evasão escolar, exclusão social, descontinuidade dos estudos, precarização do ensino e, também, com aspectos relacionados à alfabetização como o imprevisto das aulas materializado pela constante falta de sistematização pedagógica e por atividades infantilizadas.

Por meio dessa experiência de sala aula, e os estudos simultâneos provocados pela especialização, comecei a perceber a EJA na SEDF, especialmente a alfabetização, não apenas como uma oportunidade de estudo para jovens e adultos, mas, como um direito humano amparado por documentos oficiais; por exemplo a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (Res.1/2000 CNE/CEB), que externam a garantia do ensino fundamental para todas as pessoas maiores de 15 anos. Portanto, a leitura e a escrita são instrumentos necessários ao alcance desse direito, como também, no acesso à informação e à escolarização que promovem a inclusão social de pessoas adultas e, conseqüentemente, leva a uma vida com mais dignidade. Nesse sentido, Gadotti (2009) afirma que ensinar adultos a ler e a escrever é contribuir com a reparação de um direito humano violado na infância; o direito à educação. Assim, os pontos expostos contribuíram com a minha inserção neste programa de mestrado e à realização desta pesquisa.

A pesquisa

No mundo atual, principalmente nos grandes centros urbanos, a leitura e a escrita tornam-se centrais na vida das pessoas, em razão das muitas informações escritas que circulam na sociedade de diferentes maneiras: placas, letreiros, variados meios de comunicação, e também, com as novas tecnologias⁴. Além disso, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, exigem o saber ler e escrever (SAVIANI, 2013).

Desconhecer esses saberes provocam grandes desafios no cotidiano das pessoas, como também, no acesso à cultura letrada que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2008), fortalece as identidades socioculturais e melhora às condições de vida. Esse organismo da ONU (Organização das Nações Unidas), no

⁴ Neste trabalho entendemos por novas tecnologias: a comunicação por emails, mensagens eletrônicas de celulares, caixas eletrônicos em Bancos e aplicativos como WhatsApp.

Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2015, estimou que no mundo existem cerca de 781 milhões de pessoas, com mais de 15 anos, classificadas como analfabetas absolutas; ou seja, pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete simples, e desse total, 36 milhões estão na região da América Latina e Caribe.

Esses índices, divulgados após a década da alfabetização (2003-2012) - proclamada pelas Nações Unidas como uma época de esforços dos países quanto à garantia do direito de todas as pessoas à aprendizagem da leitura e da escrita - expressa uma quantidade alarmante de adultos/analfabetos, o que indica que esses esforços foram insuficientes, ou até mesmo fracassados.

No Brasil, o censo demográfico (IBGE, 2010) apontou 13,2 milhões de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, retratando um grave problema social. No Distrito Federal esse índice corresponde a 3,5% da população; cerca de 64.000 (sessenta e quatro mil) pessoas que não podem acessar à cultura escrita, entre outras situações.

Entretanto, em razão do percentual de alfabetização superior a 96%, a capital federal recebeu do Ministério da Educação (MEC), a certificação de "Território Livre do Analfabetismo", iniciativa orientada pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁵, uma proposta do Governo Federal que prevê certificação aos municípios que alcançarem 96% de pessoas alfabetizadas, ou reduzirem pela metade o índice de analfabetismo; muito embora uma região não esteja *livre* desse problema social quando ainda é habitada por dezenas de milhares de pessoas adultas que convivem diariamente com as consequências da violação desse direito humano. Contudo, não é ignorado que esse número reduzido - quando comparado a outros estados - também é o resultado de ações produzidas nesse setor por meio de parcerias entre a Universidade de Brasília e entidades sociais, como é caso do Projeto Paranoá⁶, uma expressão viva dessas ações.

Nesse horizonte de violação, Mortatti e Frade (2014, p.13) afirmam que é consenso "a defesa da alfabetização como um direito humano fundamental quanto à necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo". Portanto, o acesso a espaços alfabetizadores, que promovam com

⁵ O PDE é formado por um conjunto heterogêneo de medidas que visam reverter o baixo desempenho do sistema de ensino básico

⁶ O projeto Paranoá, surgido em 1987, está localizado na Região Administrativa do mesmo nome do Distrito Federal. É uma parceria da UnB com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) e promove a alfabetização de pessoas desta comunidade através do Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP (GAJA).

qualidade possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna, para pessoas adultas, constitui a realização de um direito fundamental: o direito à educação.

Nesse viés, a alfabetização de adultos ofertadas nas redes públicas de ensino do país adquirem relevância por também representar uma garantia quanto ao acesso da cultura escrita e às tecnologias, conforme defendem Galvão e Di Pierro (2013, p.13):

A alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia, e também por ser uma ferramenta que permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito.

No caso do Brasil, as pesquisas mostram que após quase trinta anos (1988-2018) do reconhecimento normativo do direito dos jovens e adultos à educação formal, o que tornou obrigatório ao poder público a oferta gratuita desse ensino, ainda existem muitas pessoas circunscritas ao universo da oralidade; homens e mulheres não-alfabetizados, vivendo em sociedades letradas e que, não raramente, sofrem múltiplas formas de preconceitos que os caracterizam como incapazes, ignorantes, atrasados, e outros termos pejorativos (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Parecendo contrário a essa lógica, o ex-diretor da UNESCO, Koïchiro Matsuura ressalta: "Aulas de alfabetização oferecem a mulheres e homens, habilidades fundamentais que os empoderam, aumentam sua autoestima e permitem que continuem a aprender" (UNESCO, 2009, p.08). A afirmativa reconhece a relevância da leitura e da escrita, todavia, não expressa a obrigatoriedade por parte do Estado para com às pessoas maiores de 15 anos que, geralmente, por obstáculos de ordem econômica e social, não puderam superar essas barreiras à efetivação deste primeiro passo no caminho da escolarização: a alfabetização. Consequentemente, são "punidas" com a dificuldade em obter empregos e salários melhores e, por extensão, no acesso a outros direitos fundamentais como saúde, moradia, alimentação, lazer, etc.

Na realidade brasileira, especificamente no Distrito Federal, a oferta do Primeiro Segmento da EJA, que corresponde aos *anos iniciais* do ensino fundamental (1º ao 5º ano/ antiga 1ª a 4ª série), e o programa DF Alfabetizado, pertencente ao programa federal Brasil

Alfabetizado (PBA), são algumas das ações⁷ governamentais para tentar superar o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação é o órgão do governo local responsável pela educação formal de crianças, jovens e adultos/as. Esses últimos são atendidos pela EJA - Educação de Jovens e Adultos - uma modalidade de ensino da educação básica que cuida desde a alfabetização, iniciada no Primeiro Segmento, até o Ensino Médio-chamado de Terceiro Segmento- e o ensino profissionalizante.

No Distrito Federal, de acordo com as Diretrizes Operacionais 2014/2017, a EJA está organizada da seguinte maneira:

1º segmento- dividido em quatro etapas, ou quatro semestres, com 1600 horas;

2º segmento- dividido em quatro etapas, ou quatro semestres, com 1600 horas;

3º segmento - dividido em três etapas, ou três semestres com 1200 horas.

Reitera-se que esta pesquisa está situada no 1º segmento e na 1ª etapa, destinada às pessoas maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever, e considera que a EJA deve deter o compromisso e o dever do Estado quanto a oferta de espaços alfabetizadores que apresentem qualidade de ensino, tendo em vista que se constituem em um primeiro passo à concretização do direito dessas pessoas à educação formal, uma das dimensões da EJA. Além disso, esse direito também deve ser constituído por práticas pedagógicas que intencionem a aprendizagem da leitura e da escrita do sistema alfabético, tendo como premissa o reconhecimento desses estudantes adultos como seres históricos, de saberes e de direitos.

Assim como Paiva (2009, p.180), se entende que a EJA carrega um sentido maior: o "da educação continuada que favorece processos educativos para jovens e adultos cujas condições de vida os mantém afastados dos conhecimentos indispensáveis à sua humanização, assim como quanto aos direitos sociais à saúde, ao emprego, à qualidade de vida, etc." Essa compreensão também se encontra na Declaração de Hamburgo⁸ que reconheceu esse campo educativo como fundamental à vida das pessoas em sociedades contemporâneas em que os processos de aprendizagem permeiam e se desenvolvem no cotidiano.

Nesse entendimento, a alfabetização é um desses processos educativos que além de ser um direito humano fundamental, também é um campo de pesquisa e de atuação, com

⁷ Observa-se que no DF também existem grupos ligados aos movimentos sociais que realizam ações educativas na área de alfabetização de adultos, e são exemplos históricos o CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento da Cidade do Paranoá, e o CEPARE- Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia, entre outros.

⁸ A Declaração de Hamburgo é o documento resultante da V Confitea - Conferência Internacional de Educação de Adultos- que aconteceu em 1997, na Alemanha; considerada um marco no campo da educação de adultos.

problemática e ações específicas, cujos estudos podem articular e fortalecer as ações existentes, e igualmente possibilitar a construção de outras ações. (MORTATTI e FRADE, 2014)

Entretanto, Rummert e Ventura (2007, p.31)) declaram que após o reconhecimento desse direito na Constituição de 1988, a política educacional produzida na década de 1990 e suas reformas, seguiram os rumos da lógica neoliberal do Estado mínimo o que resultou no "tom acentuadamente pulverizado e compensatório" presentes nos documentos oficiais que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e outros instrumentos legais, o que promoveu à secundarização da EJA no âmbito das políticas educacionais, materializada na restrição dos alunos adultos que cursavam o ensino fundamental; esses não entravam no cômputo de matrículas para o repasse financeiro do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Esse quadro foi modificado apenas em 2003 com a criação do FUNDEB; mesmo assim, ainda prevalece a desvantagem por ser uma modalidade de ensino.

Acrescenta-se que esta investigação aconteceu no ambiente de alfabetização da EJA - 1ª etapa/1º segmento - da rede pública de ensino do Distrito Federal, e abrangeu o estudo de aspectos ligados a eixos importantes dessa sala de aula: os estudantes, às professoras e a algumas práticas pedagógicas. Se reconhece que esse meio e os pontos elencados, estão formados por múltiplas e distintas complexidades e, portanto, em razão das limitações de um estudo de mestrado, não puderam ser contemplados em suas totalidades.

Diante do exposto se constituiu a pergunta central desta investigação: Como é a realidade de uma sala de aula de alfabetização de adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Observa-se que para este estudo foram consideradas as práticas pedagógicas alfabetizadoras e os sujeitos dessa sala de aula, que originaram as seguintes subperguntas: quem são os estudantes dessa sala de aula? Quais são as compreensões teóricas das docentes acerca da EJA? Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas alfabetizadoras nesse ambiente de ensino?

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de alfabetização de uma sala de aula da 1ª etapa/1º segmento, na EJA, da rede pública de ensino do Distrito Federal, e apresentou os seguintes objetivos específicos:

- conhecer os/as estudantes de uma turma de alfabetização de adultos na EJA, da rede pública de ensino do Distrito Federal;

- identificar às compreensões teóricas das professoras da turma sobre a EJA;
- conhecer algumas práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas no espaço pesquisado.

Para alcançar a estes objetivos, durante a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e a observação participante.

Desse modo, os dados obtidos estão presentes nesta dissertação que está composta de uma introdução contendo justificativa e objetivos geral e específicos, e mais cinco capítulos. O primeiro contempla aspectos teóricos ligados aos direitos humanos, à educação e à educação de jovens e adultos a partir de autores proeminentes dessas áreas como Dalmo Dallari, Herrera Flores, Maria Victória Benevides, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Sérgio Haddad, e vários outros. O segundo, também na dimensão teórica, abrange conhecimentos acerca da alfabetização, analfabetismo, e das práticas pedagógicas analisadas na sala de aula, sob o aporte teórico de Magda Soares, Leôncio Soares, Susana Schwartz, Maria Antonia Souza, Tânia Moura, Cagliari e outros. O terceiro capítulo anuncia a parte metodológica ancorada nas ideias de Creswell (2014) e Gibbs (2009), e contém uma descrição do campo desse estudo de caso: uma escola com enfoque numa sala de aula - lugar específico desta pesquisa. O quarto capítulo trata da análise dos dados e foi subdividido em três partes que apresentam relação com os objetivos específicos apontados. Por fim, o quinto e último capítulo, compreende as conclusões obtidas por esse trabalho, seguido pela parte das referências.

1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO HUMANO

Na busca por compreender o direito humano à educação além da sua normatividade é necessário conhecer algo sobre a trajetória dos direitos humanos pelo século XX que, conforme Comparato (2007), tem um histórico marcado por contradições. De um lado, os direitos sociais dos revolucionários burgueses, assentados na ideia de universalidade, preconizavam que esses eram de todos; do outro lado, Estados totalitários de maneira sistemática e planejada suprimiram direitos essenciais do homem nas guerras desse século.

No pós segunda guerra, o Estado, em sentido geral, se apresentou como promotor do bem-estar social numa gramática de igualdade quanto as condições básicas de vida para todos; muito embora a política neoliberal - de lógica individualista - retratou o quão precário é o princípio da solidariedade dos chamados direitos humanos sociais. Porém, o movimento socialista iniciado ainda no século XIX, trouxe como grande contribuição ao campo dos direitos humanos, o reconhecimento do direito de natureza social contra a fome e a miséria; uma visão muito contrária aos interesses capitalistas que sob a égide dos direitos humanos, justificou regras e acordos coletivos pensados a serviço da sua expansão pelo mundo afora. (DALLARI, 2007).

No rumo crítico, Flores (2009) define essa expressão como uma maneira abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana, que lhe permitam existir, desenvolver-se e participar plenamente da vida. Esses direitos devem ter por premissa que as pessoas são diferentes entre si, por habitarem lugares e organizações sociais distintas; algo que está além do entendimento tradicional que basicamente se restringe ao campo normativo.

Essa normatividade, que caracteriza a concepção tradicional, se constitui por leis que formam os chamados direitos fundamentais - civis, políticos, sociais, econômicos e culturais - cujo sentido universalista advoga pela indistinção entre pessoas e lugares, e pela compreensão do "ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a toda organização estatal" (COMPARATO,1997, p. 1).

Para Dallari (2007, p.58) a ênfase na dimensão universalizante não considera as "particularidades de determinados indivíduos e grupos", e está limitada a uma retórica normativa, às vezes muito distanciada do mundo real e de pessoas.

Flores (2009,p.13), apresenta a definição desses direitos como "*procesos institucionales y sociales que posibiliten la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana*"; direitos compreendidos sob as várias circunstâncias e ambientes de

quem vive a luta por uma vida mais digna, refutando a visão eurocêntrica do sentido da universalidade. Nesse mesmo raciocínio, Copelli (2014, p.270) os compreende como "produtos culturais com origens históricas que resultam dos processos reativos dos seres humanos, ao longo do tempo, ante a outros seres humanos, à natureza e, também entre si".

Assim sendo, esta pesquisa comunga com a perspectiva crítica dos direitos humanos, e das suas dimensões histórica e cultural, quando os compreende como processos de luta por dignidade humana, que também são emanados do cotidiano social, numa dinâmica de construção e desconstrução desses direitos.

A noção de dignidade humana se assenta nos princípios de justiça, liberdade, igualdade e solidariedade, conforme define Benevides (2005, p.12), "dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser [...]. que lhe confere o direito ao respeito e à segurança - contra a opressão, o medo e a necessidade".

Desse modo, o sentido de historicidade que constitui os direitos humanos, se caracteriza pelas alterações, mudanças e até rupturas sofridas em momentos diferentes de sua história. Sobre o aspecto cultural esse se realiza na observância das especificidades que caracterizam grupos e pessoas diferentes.

Além do exposto, reafirma-se o seu elevado grau de complexidade diante da tese de indivisibilidade e interdependência que caracterizam todas as dimensões de direitos, proclamada pela Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Isso significa que os direitos humanos não podem se realizar separadamente, mas, em conjunto e integrados uns aos outros (TOSI, 2008).

No campo da normatividade, talvez o exemplo mais conhecido, e igualmente relevante, seja a Declaração de 1948 que em seu artigo XXVI, ao tratar diretamente da educação, diz:

1.Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (grifo meu)

Essa Declaração resultou de um encontro entre vários países para "evitar o desconhecimento e o desprezo aos direitos do Homem" ainda estarecidos pelas revelações de

atrocidades humanas ocorridas na última guerra, que deu ênfase à educação como um meio de garantir a manutenção da paz, conforme proclama em seu preâmbulo : “todos os povos e nações, [...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades e em assegurar, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional [...]”. Assim, as constituições dos países democráticos, como é o caso do Brasil, seguiram os princípios e valores adotados por esse documento, entendendo que não pode haver democracia sem o respeito aos direitos humanos (UNESCO/DUDH 2003).

Assinala-se que nesse tempo, a preocupação com o elevado índice mundial de pessoas analfabetas - as que não sabiam ler e escrever o próprio nome - como também os interesses políticos, incitou a recém-criada Unesco a promover, em 1949, a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), tendo como objetivo a busca e a consolidação da paz mundial combatendo o analfabetismo.

Nessa mesma época, distintos países da América Latina, Ásia e África - observando as recomendações apanhadas nesse encontro - realizaram abrangentes ações educativas, no qual a alfabetização de adultos era compreendida como um meio de propagação de valores democráticos, e motor do desenvolvimento de países atrasados; muito embora essas ações também objetivassem o fortalecimento do projeto desenvolvimentista das grandes nações por meio do aprimoramento da mão de obra e, principalmente, à conformidade política.

Ainda no âmbito da normatização internacional dos direitos humanos, muitos anos depois da Declaração de 1948, a Unesco promoveu um novo encontro entre os países que originou o PIDESC (Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) - tratado multilateral criado em 1966 pela Assembleia das Nações Unidas, e ratificado pelo Brasil somente em 1992. Esse documento internacional, em seu artigo 13, § 1º, diz que: " Os Estados Parte no presente Pacto reconhecem **o direito de toda pessoa à educação**" (*grifo meu*). De acordo com Dallari (2008) os direitos sociais, se assentam em influências indiretas dos pactos de direitos humanos como o PIDESC e o Pacto de Direitos Cívicos e Políticos.

Nesse sentido, Boto (2005, p.118) define que os direitos sociais, enunciados pela constituição brasileira - educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, proteção à infância e assistência aos desamparados - são "aqueles que permitem que, sendo mais iguais, os sujeitos possam ter oportunidades equânimes na vida pública".

Anos depois, afirma Zenaide (2008), a Conferência Mundial de Viena (1993), que apontava como objetivos a promoção e estímulo a educação para a paz e ao respeito à

dignidade humana, chamou a atenção para a erradicação do analfabetismo e a inclusão dos direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não-formal. No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direito Humanos (PNEDH) é uma expressão política dessa Conferência, e sua primeira versão foi promulgada em 2003, e a mais atual em 2007. No território distrital, seguindo as orientações deste último PNEDH, o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) da SEDF aponta expressamente como um dos eixos transversais para todos os níveis e modalidades de ensino, *a educação em e para os direitos humanos*.

É consenso que a Constituição de 1988 foi influenciada pela Declaração de 1948 que, no âmbito educacional, ampliou o direito à educação formal para todas as pessoas, independentemente da idade, o que contemplou favoravelmente jovens, adultos e idosos. Nesse caso, também ressalta-se a pressão de grupos ligados aos movimentos sociais e aos setores mais progressistas da igreja católica, que nas décadas de 1970 e 1980, nos movimentos de resistência ao regime militar, realizaram ações educativas que envolviam a alfabetização de adultos (UNESCO, 2008) e exerceram forte pressão junto aos governos. Nesse caminho normativo, a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), atesta em seu primeiro capítulo que:

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 organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (Brasil, 1996)

Pertencente aos chamados direitos sociais, no artigo 6º da Carta Magna, a educação é a primeira prerrogativa elencada, e posteriormente explicitada como um "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". E o seu Art. 208, declara:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para **todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; [Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009]. (grifo meu)

Observa-se que a ampliação do direito a educação não se efetivou concretamente, uma vez que os índices do censo do IBGE (2010) apontam a existência de quase 14 milhões de pessoas não alfabetizadas no Brasil. Portanto, as leis educacionais inscritas na Constituição de 1988, assim como a sua regulação pela LDB/1996, não bastaram para atingir a esses indivíduos que, comumente, pertencem às camadas sociais mais pobres da sociedade brasileira. Segundo Flores (2009, p.16), "*tras todo el edificio jurídico subyacen sistemas de valores y procesos de división del hacer humano que privilegian a unos grupos y subordinan a otros.*

Padilha (2005, p.168) lembra que a efetivação concreta, e de grande alcance, dos direitos humanos passa pela educação em "todos os seus níveis, modalidade e dimensões", e se constitui num grande desafio para toda sociedade.

A constituição atual, além de reconhecer o direito ao ensino fundamental, apresentou outro avanço significativo no campo político aos adultos que não sabem ler e escrever que foi a restituição do direito ao voto, subtraído em 1881 pela Lei Saraiva que vinculava essa cidadania à condição de alfabetizado.

Ressalta-se que além da LDB e da Constituição Federal de 1988 - normativa mais importante e que admite o direito subjetivo dessa modalidade de ensino - o Parecer 11/2000 adquiriu grande centralidade entre os profissionais da área, pela sua construção de natureza coletiva por meio de audiências públicas que antecederam à sua homologação. É nesse Parecer que estão contidas as orientações às Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, "contemplando o legado histórico, traduz aspectos legais, teóricos, dados estatísticos e estruturais da EJA [...] e aspectos relacionados a formação docente para a modalidade (OLIVEIRA, 2010, p.170). Portanto, essa normatividade representa avanços no fortalecimento da política educacional do país para jovens, adultos e idosos.

1.1 Escola: um direito

Para Estevão (2007, p.66) a "educação constitui-se como um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos"; é um campo de direitos cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política.

No sentido histórico, Boto (2005) afirma que os revolucionários franceses idealizaram uma escola universal e única para todos, mas também tiveram o interesse de que esta potencializasse as habilidades dos "mais talentosos", conforme o pensamento moderno que se configurava naquela época à construção e a consolidação de uma sociedade democrática, em conformidade com os interesses da burguesia ascendente. Para Saviani (2010), no Brasil, esse sentido universalista, que também contemplava os cidadãos comuns no tempo da instrução elementar, teve como principal obstáculo ao seu sucesso, a política descentralizadora do governo central que atribuía exclusivamente às sucateadas províncias, a responsabilidade para com a educação do povo.

Seguindo com a dimensão da universalidade, de modo bastante sintetizado, se expõe as ideias de Boto (2005) acerca das gerações de direitos na educação. Alinhada à teoria geracionista⁹, essa autora define como *direitos de primeira geração* o ensino universal para todos; ou seja, o acesso à escola pública, e sobre isso diz: "diante de uma população que não tem escola, qualquer alargamento da possibilidade de frequentar a escola é, em si mesmo, um avanço". Também considera indiretamente a EJA, ao afirmar que "perante aqueles que, anteriormente, eram dela excluídos, frequentar a escola é um ganho" (BOTO, 2005, ps.118-119).

Para Boto (2005), os chamados *direitos de segunda geração* envolvem uma educação de boa qualidade em todas as escolas - numa relação de complementaridade com à primeira geração - e se refere à necessidade de que esses espaços institucionais, "incorporem crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades"(p.122).

Boto (2005), igualmente apontou uma *terceira geração de direitos* no terreno educacional ligados à diversidade no espaço escolar, baseada "pelo signo da tolerância,

⁹ Segundo a teoria geracionista os direitos fundamentais de primeira geração, relacionados à liberdade, surgiram nos séculos XVII e XVIII e foram os primeiros a serem reconhecidos pelos textos constitucionais; os direitos da segunda geração, ou direitos de igualdade, surgiram no pós 2ª Guerra Mundial e se referem aos direitos econômicos, sociais e culturais - correspondem ao direito à saúde, ao trabalho, à educação, ao lazer, ao repouso, à habitação, ao saneamento, à greve, à livre associação sindical, etc.; os direitos da terceira geração, também chamados de direitos de fraternidade /solidariedade, são aqueles coletivos por excelência e estão voltados à humanidade como um todo. BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Campus,1992.

mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas" (p.125).

Nesse horizonte do direito, Freire (1996) defendeu que a escola está muito além de um espaço físico; é um ambiente de acolhimento e de ações democráticas importantes, como dá voz e vez aos seus sujeitos. Portanto, um espaço de relações sociais onde são agregadas uma postura e um modo de trabalho para pessoas históricas, que constituem, ao mesmo tempo que são constituídas pela sociedade. Para Gadotti (2008) é o lugar de encontros, "intimamente ligada à sociedade que a mantém", no qual pode-se interagir socialmente com outras pessoas, seja trocando ideias sobre o dia-a-dia, como também, discutindo e fazendo política. Diz ainda que "Paulo Freire foi um defensor da escola pública que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. [...] espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra-hegemônica" (p.167).

Na definição de Anísio Teixeira (2009, p.52) a escola é um dos instrumentos de se fazer a educação, principalmente no viés institucional. Devem ser "organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais [...] com o máximo de autonomia que lhes for possível dar" e que abrigam diferentes sujeitos, de várias origens, com opiniões e histórias diversas.

Assim, os participantes desses espaços, seres sociais, portam conhecimentos e experiências adquiridas informalmente nos ambientes em que transitam, e constituem um novo grupo social na sala de aula, onde também são promovidas oportunidades de aprendizagens dos conteúdos curriculares a partir de suas práticas sociais (SAVIANI, 2005).

Contudo, deve-se atentar para o papel social que os ambientes escolares desempenham, no qual podem ressoar ideologias de grupos dominantes que compreendem a dignidade humana sob a gramática do mercado capitalista. Na sociedade civil, concebida como um espaço onde as ideias propagam-se *livremente*, circulam ideologias que de alguma maneira são impostas pelos grupos hegemônicos às classes subalternizadas, o que enseja dualidades na função educativa: a educação das elites que privilegia as relações de produção existentes, e a educação das classes populares que busca reproduzir as forças produtivas (FREITAG, 1980).

Seguindo essa lógica, Saviani (2005) diz que a educação formal é um ato político e com duas funções distintas: a técnica e a política. Para ele essa última função pode mudar, mas sempre estará presente; e a primeira, jamais será neutra porque serve aos interesses da

segunda. Também afirma que a concepção desse espaço como um meio que reproduz as relações de produção, poderá promover a lógica da dominação e da exploração no meio social.

Comungando desse entendimento, de que não há neutralidade no papel social da educação, Paulo Freire (1979a) produziu estudos onde fez a distinção entre educação bancária e educação problematizadora - também chamada de crítica - no qual se entende que ambas apresentam as funções técnicas e políticas na formação dos sujeitos. Enquanto a educação bancária promove a formação dos indivíduos sob uma ideologia de alienação, a educação problematizadora busca à conscientização dos estudantes, por meio da compreensão crítica de suas realidades e das diferentes maneiras de dominação.

Assim sendo, formar mão de obra para o mercado de trabalho faz parte do papel técnico da educação que, também, tem um papel político ao produzir, ou não, a alienação. A ausência de criticidade, característica de uma educação bancária, se distancia dos princípios de dignidade humana vinculados à autonomia e à emancipação dos sujeitos - traços de uma educação emancipadora.

Uma das maiores contribuições de Paulo Freire (1979b) foi sua forte oposição ao modelo tradicional de educação que habitava, e que ainda habita, os espaços onde o aluno era (ou é) visto como um sujeito passivo e receptor de informações. Esse modelo, que coaduna fortemente com a educação bancária, além de apresentar uma relação verticalizada entre professores/as e alunos/as, ou seja, o professor é a figura mais importante no processo educativo, privilegia a forma técnica por meio de práticas de ensino conteudistas e aulas expositivas com ênfase na memorização, que na alfabetização podem se traduzir em repetição de sílabas, palavras e frases . Nesse sentido, Freire (1979b) acrescenta que a tônica desse modelo de educação "reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade (pp.9-10).

Acentua-se que a educação bancária está assentada numa concepção ingênua no qual se acredita na onipotência de teorias produzidas a partir de uma visão simplista de pessoa humana; o educando é um objeto cuja aprendizagem é indiferente à complexidade que envolve o meio social que contém às escolas. Despreza-se as tensões, contradições e especificidades que permeiam às sociedade (PINTO, 1982).

Para Freire (1979a; 1979b) a principal função da educação não é transmitir conteúdos, mas incitar a transformação social da realidade por meio da participação consciente de seus sujeitos. Tal ideia constitui o seu conceito de educação problematizadora, que diferentemente

da bancária, compreende que homens e mulheres são recriadores do mundo com práticas educativas que levem esses sujeitos a pensar que não basta apenas está no mundo, mas com o mundo, levando-os à conscientização a partir do reconhecimento dos problemas sociais.

Assim, juntamente com as ideias de Freire, comungamos com o pensamento de Oliveira (1999), quando define a escola como um espaço institucional, comumente situada em sociedades grafocêntricas, surgida na modernidade e formada por atividades, modos e maneiras específicas - e guarnecidas de intencionalidade - que promovem a aprendizagem de diferentes práticas sociais. Portanto, uma articuladora e organizadora de práticas educativas que extrapolem os muros para que essas ações sejam concretizadas em múltiplos lugares e em diferentes momentos da vida das pessoas. Freire (1979b) esclarece que é impossível separar teoria e prática; portanto "toda prática educativa implica numa teoria educativa"(p.17).

Dessa maneira, uma teoria crítica de educação, portanto, um modo de conceber a educação, torna-se central ao defender a luta "contra a seletividade, a discriminação, e o rebaixamento do ensino das camadas populares", concretizada pelo "esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (SAVIANI, 2003). Logo, essa teoria também é uma visão crítica do ensino e da realidade, ancoradas em práticas que buscam promover a emancipação dos estudantes.

1.1.1 Educação e emancipação

Segundo Mashiba (2013), Paulo Freire e o filósofo alemão Adorno convergiram ideologicamente ao conceberem a educação como um meio de resistência direcionado à emancipação humana, e contra os opressores que despontavam no contexto social em que viveram.

Adorno (1995), no cenário pós-segunda guerra, compreendeu a emancipação humana numa dimensão mais filosófica, condicionando a formação racional e livre das pessoas, às sociedades democráticas. Para ele, um pensamento rigoroso e autônomo caracteriza um sujeito emancipado, e uma educação direcionada à emancipação deve ser dotada de criticidade para que os atos de barbárie cometidos na segunda guerra jamais se repitam; portanto, "a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, 1995, p. 119).

Paulo Freire (1979a) foi mais propositivo nas suas ideias sobre emancipação no sentido de que essas não se restringiram às esferas social, filosófica ou crítica; suas teorias se estenderam ao campo educacional, especificamente à práxis pedagógica, quando busca a superação das desigualdades entre opressor e oprimido, e isso dá um sentido de humanização à emancipação.

Assim, para Ambrosini (2012, p. 387):

A pedagogia de Freire é uma teoria humana, pois trata das relações entre as pessoas em seus aspectos de opressão e dominação. É também social, pois reconhece que essa opressão está enraizada e reforçada dentro das estruturas da sociedade, em suas leis e instituições. Possui, além disso, a preocupação de ser luta, mas luta através da conscientização, ou seja, da aplicação do conhecimento para libertação das pessoas.

De acordo com Mashiba (2013) os fundamentos da Teoria Crítica estão presentes no pensamento desses dois filósofos. Adorno foi um dos fundadores e um dos principais representantes da Escola de Frankfurt, enquanto Paulo Freire apresentou em seus estudos características sociocríticas por meio do existencialismo cristão e/ou personalismo - contribuições do pensamento de Erich Fromm, também da Escola de Frankfurt. Outra forte característica de Freire é a importância que deu em seus escritos à conscientização e à relação opressor e oprimido, caracterizada em sua obra clássica, *A Pedagogia do Oprimido*:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. FREIRE, 1979a, p. 34).

Outro ponto comum no pensamento desses dois autores, mesmo participando de realidades diferentes, foi a preocupação com a superação de uma sociedade de classes, representada por opressores e oprimidos. Freire se refere claramente sobre a luta de classes, mas não a considera como “motor da história” e, sim, um dos motores. Para ele a luta de classes, sozinha, não é capaz de explicar o todo e considera que a educação esteja atrelada ao sentido político (MASHIBA, 2013).

Por sua vez, Adorno (1995) considera que a educação deve preparar os indivíduos para as experiências do mundo real, desconsiderando as experiências alienantes do mundo.

1.2 Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos tem uma trajetória no Brasil marcada pelo descaso, pela precarização, pela fragmentação e exclusão. Seu passado está ligado aos "diferentes interesses de ordenamento da sociedade, nascidos a partir de diversas concepções de educação que na atualidade "se constitui numa trama imbricada de relações entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não-governamentais e movimentos sociais" (SAMPAIO, 2009, p.14). Desse modo, se entende como relevante para este trabalho conhecer aspectos socioculturais da educação de adultos a partir de seu percurso histórico.

1.2.1 Breve histórico da educação de adultos no Brasil

Durante o período colonial no Brasil, um traço importante no campo da educação é a falta de iniciativas oficiais, principalmente quanto a educação do povo; os padres jesuítas pouco se interessaram pela educação de adultos (SAVIANI, 2010).

Segundo V.Paiva (2003) as ações educativas dos clérigos se limitaram exclusivamente aos homens jovens da elite colonial com o objetivo de ingressá-los no ensino superior europeu. Quanto aos índios, o ensino dos Jesuítas destinava-se a cristianizá-los e também capacitá-los à prática de atividades agrícolas e outros serviços braçais; ignoravam a instrução das mulheres, dos homens pobres, e dos negros.

O início do século XIX foi marcado pela vinda da família Real, juntamente com toda a Côrte, o que tornou relevante a criação de uma instituição de Ensino Superior destinada aos filhos dos nobres. Além disso, segundo Villela (2011, p.99), foi sob o comando de D. João VI, que se iniciou "um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária".

Com os princípios liberais disseminados, principalmente pela Europa, homens ilustres trouxeram o tema educacional para os espaços de discussões que gozavam de prestígio econômico e social. Advogavam sobre a relevância de uma forma de ensino que disciplinasse os exércitos e tirasse o povo da ignorância. O método Lancaster¹⁰ de origem inglesa foi

¹⁰ Criado na Inglaterra no final do século XVIII e início do século XIX por Andrew Bell e Joseph Lancaster. O professor ensinava a lição a um "grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes". Os alunos eram divididos

escolhido como o meio mais eficaz para atender a estes anseios. Justificavam seu uso como necessário à disciplina dos homens que compunham os exércitos, no intuito de torná-los eficazes na guarda e controle das fronteiras brasileiras. Também apostavam que essa mesma disciplina ajudaria na instrução do povo, cuja ignorância contribuía com as agitações sociais¹¹ muito frequentes naquele período (VICENTINI e LUIGLI, 2009).

Em meados do século XIX começaram a se formar os chamados sistemas nacionais de ensino, no qual cabia somente às províncias, em conformidade com seus recursos econômicos e grau de conveniência, a oferta do ensino elementar para as classes populares; o governo central, encarregava-se apenas do ensino secundário e superior no país, claramente destinado às elites. Esta tentativa de universalização do ensino, também resultou da influência das ideias revolucionárias que sacudiram a Europa no final do século XVIII, que preconizavam o "princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado", em intrínseco acordo com os interesses dos grupos de poder que buscavam uma qualificação mínima para a mão de obra, como também, viam na educação um instrumento de *controle* do povo que se revoltava por todo o país (SAVIANI, 2010). Como uma resposta do poder público, entre 1870 e 1880, ressurgiram às escolas noturnas, regulamentadas desde 1854.

Vicentini e Luigli (2009) acrescentam que as condições de ensino nessa época, tanto as estruturais quanto as pedagógicas, variavam de acordo com os recursos do professor, que geralmente tinham a prática docente como um trabalho secundário. O ensino noturno para adultos, geralmente acontecia no mesmo espaço destinado às crianças - uma casa - e esse trabalho apresentava uma natureza filantrópica o que não acarretava qualquer acréscimo salarial ao docente que tinha por objetivo iluminar as mentes e regenerar a massa de adultos pobres e brancos, e negros libertos ou livres. Desse modo, observa-se que a alfabetização de adultos tinha um sentido assistencialista, caritativo, e ainda não alcançava a perspectiva do direito (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

De acordo com Mortatti (2006), antes da institucionalização escolar, durante o Império, a aquisição da leitura e da escrita acontecia de forma assistemática no espaço

em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325) in: Castanha (2012, p.2).

¹¹ No século XIX, ocorreram algumas lutas populares de caráter emancipatório, que depois, foram denominadas de lutas regenciais, como a Cabanagem (1835-1840); Balaiada (1838-1841); Sabinada (1837-1838); Guerra dos Farrapos (1835-1845), entre outras.

residencial dos professores, ou de maneira muito rudimentar - salas adaptadas e sem estrutura adequada que abrigavam alunos de todas as séries, também conhecidas como aulas-régias¹². Também havia os *preceptores*, professores que ensinavam na casa do aluno.

Essas "escolas", de estrutura muito diferente das atuais, não sobreviveram por muito tempo porque não foram pensadas para atender "à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim à difusão de ideias acerca da necessidade de tais escolas" (V.PAIVA, 2003, p.195).

Ressalta-se que na primeira metade do século XIX, o analfabetismo atingia a todas as classes sociais, inclusive a elite da época. A economia era de base agrária e exportadora, tornando comum, por exemplo, que os grandes senhores de engenho da Bahia, ou os fazendeiros paulistas, não soubessem ler e nem escrever porque "[...] as formas de comunicação e os modos de pensar baseados na oralidade eram muito mais importantes do que aquele centrados na escrita" (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 34). As autoras ainda ressaltam que, nesse tempo, os sentidos de *exclusão social* e *pobreza* ainda não haviam sido atribuídos ao analfabetismo.

O primeiro recenseamento nacional, feito em 1872, acusou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos não sabiam ler e escrever; uma situação que se repetiu no censo de 1890, início da República. Esses índices, considerados alarmantes, envergonhavam à intelectualidade do país que, influenciados por opiniões externas, concebiam o analfabetismo como a causa do atraso socioeconômico da nação; logo, prevalecia a ideia que associava a alfabetização ao desenvolvimento econômico e vice-versa (V.PAIVA, 2003; FERRARO, 2004).

Para V. Paiva (2003), o analfabetismo na sua acepção de não saber ler e escrever, só despontou como um problema nacional após a Lei Saraiva de 1881 que proibia o voto dos adultos analfabetos sob o argumento de que a falta da leitura e da escrita lhes tornavam incapazes de escolher seus representantes. Atenta-se que nesse período as mulheres e os homens escravos também não votavam, e, com o acréscimo dos analfabetos, reduziu-se drasticamente o número de eleitores. Explica Ferraro (2004, p.7) que "a população eleitoral levantada pela Diretoria Geral de Estatística do Império era, em 1874, de 1 114 066 pessoas.

¹² O sistema de aulas-régias foi o primeiro modelo de ensino no Brasil sob a responsabilidade do Estado. Ao rei de Portugal cabia a criação de aulas isoladas e fragmentadas, destinada aos filhos dos nobres daquela época. (SAVIANI, 2010).

Com a lei Saraiva esse número ficou reduzido a 145 000, ou seja, a cerca de 1/8 do que era antes, e a apenas 1,5% da população total".

Com o advento da República iniciou-se o processo sistemático de práticas que envolviam a leitura e escrita, e a escola passou a ser o espaço institucionalizado de preparo das futuras gerações, conforme ditava o ideário da modernidade. Na lógica republicana, saber ler e escrever era primordial para o desenvolvimento social e econômico do país, como também, atendia aos interesses da política externa de ordem capitalista.

A nova elite que se formava, urbano-industrial, vislumbrando as benesses do Estado moderno, defendia a necessidade de instruir minimamente os trabalhadores analfabetos para operar nas primeiras indústrias que se instalavam no país. Alguns discursos políticos, em estreito acordo com os interesses dos grupos de maior poder econômico, advogavam pela universalização do ensino elementar e por necessárias medidas governamentais que ajudassem a higienizar o país da *chaga* do analfabetismo, o que motivou o surgimento das primeiras campanhas de alfabetização (SAVIANI, 2010).

Assim, os interesses econômicos da nova elite, e as pressões de alguns grupos de ordem popular como o Movimento Operário¹³, provocaram o parco reconhecimento normativo da educação de adultos presente na Constituição de 1934, que no parágrafo único do Artigo 150, dizia: " ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos", o que também corroborava com a necessária ampliação dos sistemas de ensino do país. Entretanto, diz V. Paiva (2003) que efetivamente pouco se fez até o final da primeira metade do século XX.

O censo de 1940 apontou que havia 55% de pessoas analfabetas, maiores de 18 anos, causando, mais uma vez, um sentimento de grande vergonha aos homens ilustres da época. Novamente, havia um sentimento de vergonha alinhado aos interesses capitalistas que também ensejavam às discussões sobre a importância da educação ao desenvolvimento do país, juntamente com ações que ajudassem a diminuir o índice constrangedor diante das nações desenvolvidas e, principalmente, fomentasse à produtividade e os lucros financeiros. Assim, de um lado havia aqueles que defendiam a ampliação do ensino elementar - uma medida mais demorada; e do outro, aqueles que queriam uma solução mais imediata advindas de ações como as campanhas de alfabetização (V.PAIVA, 2003).

¹³ O movimento operário era formado por trabalhadores ligados às fábricas, e muitos eram migrantes de outros países europeus, que influenciados por ideais anarquistas e comunistas se organizaram no início do século XX por melhores condições de trabalho e de vida (BEISIEGEL, 1974).

De caráter basicamente instrumental, as medidas educativas destinadas ao povo se resumia em capacitá-los a assinar o próprio nome; critério que lhes dava o direito de possuir um documento oficial de alfabetizados, e, conseqüentemente, ao voto. Observa-se que Paulo Freire sempre se opôs às práticas educativas com essa natureza: "É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]" (FREIRE, 1996, p.14).

Para além dos interesses políticos dos grupos de poder das primeiras décadas da República, os diversos imigrantes europeus que aqui chegaram, e trabalhavam em grandes centros urbanos como São Paulo, também influenciaram na expansão do ensino para o povo ao pressionarem os governos estaduais quanto à necessidade de escolarização de suas crianças e também dos adultos que ainda não sabiam ler e escrever. Esses trabalhadores protagonizaram ações no bairros operários de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, ao final do século XIX e início do século XX, com "projetos de educação realizados por meio de pequenas escolas de trabalhadores, destinadas a operários adultos e a filhos de operários. [...] operários militantes que trazem para o Brasil o ideário da Escola Moderna." (BRANDÃO, 2008, p.25).

Dessa maneira, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por vários movimentos em diferentes setores da sociedade, que buscavam erradicar o analfabetismo por meio do voluntariado das pessoas das elites, e, conseqüentemente, regenerar a nação no menor tempo possível (GALVÃO; DI PIERRO, 2013). Tais movimentos foram as campanhas de alfabetização, e serão estudadas em item específico nesta pesquisa.

Continuando com a história da educação de adultos, os últimos anos da década de 1950, e os primeiros anos seguintes, evidenciaram uma grande efervescência política, econômica, social e cultural em diversos setores do país, principalmente na sociedade civil. No cenário educacional, o analfabetismo deixa de ser pensado como a *causa*, e passa a ser considerado como uma consequência do atraso socioeconômico da Nação, o que promoveu ações que fortaleceram o campo da alfabetização de adultos. Com um percentual de 50% entre homens e mulheres analfabetas, surgiram mobilizações advindas de vários setores da sociedade, e também do poder público, tendo como referência teórica as ideias de Paulo Freire (V. PAIVA, 2003).

Essas ações priorizavam as classes menos favorecidas economicamente e pretendiam ensinar homens e mulheres do povo a ler e a escrever, além de conscientizá-los politicamente. Tais atividades incomodaram o lado conservador da sociedade, que temia pelos novos rumos

econômicos, sociais e políticos do Brasil; acreditavam que esse tipo de alfabetização, sem os preceitos da *moralidade* que constituíam a pedagogia tradicional, poderiam fomentar ações anarquistas por todo o país (SOARES, 2008).

Um conceito importante à educação de adultos, significativamente fortalecido nesse tempo, foi o de educação popular que para Brandão (2008, p.24) " a educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação[...] um compromisso político de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classe populares, os quais são compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo".

Ancorados nesses princípios de educação popular, o processo de alfabetização passara a ser compreendido como um ato político que almejava a leitura de mundo, e também a leitura da palavra, na busca pela conscientização dos sujeitos envolvidos - os que aprendiam e também os que ensinavam (FREIRE,1977).

Para Freire (1979a) o processo de alfabetização deveria pautar-se pela busca de uma consciência crítica que permitisse ao sujeito oprimido sair da dualidade em que vivia; o desejo de liberta-se, junto com o reconhecimento que dentro de si também havia um opressor. Daí, que o sentido de consciência em Freire vai além da simples percepção da realidade, tornando-se fundamental também agir sobre ela; a junção da teoria e prática.

Portanto, o movimento político do início da década de 1960 fortaleceu ações sociais na área da educação de adultos. Apesar da sua pequena duração, foi significativa nesse campo e promoveu avanços a um grupo numeroso da nossa sociedade, composto, principalmente por adultos/as que não sabiam ler e escrever. Teve em Paulo Freire sua maior expressividade teórica e se configurou como um marco importante da história da alfabetização de adultos no Brasil. Ainda hoje sua influência é percebida por meio de ações educativas, externas ao campo institucional, constituídas por traços da educação popular e fundamentada na sua pedagogia como é caso dos projetos Zé Peão na Paraíba e Paranoá no Distrito Federal direcionados aos adultos não-alfabetizados (L.SOARES; R.SOARES, 2014).

A década de 1980 foi marcada no país por movimentos reivindicatórios em torno da volta da democracia. O mais expressivo deles, Diretas Já, impulsionou uma negociação pelo fim da ditadura, juntamente com a abertura política e, conseqüentemente, o retorno do processo democrático, resultando na eleição indireta do presidente Tancredo Neves em 1985, que morreu antes de assumir, e foi substituído pelo vice-presidente José Sarney.

No âmbito educativo, os movimentos de base, alguns amparados pelos setores progressistas da igreja católica realizaram ações no combate ao analfabetismo guiados pelos ideais de Paulo Freire que retornara ao país em 1980, após quase dezesseis anos de exílio.

Em 1988 a constituição aprova conquistas na esfera da educação de adultos como o direito ao ensino fundamental, sem limite de idade, e o reconhecimento do direito do voto às pessoas analfabetas.

Nesse tempo, o Distrito Federal já era território dos poderosos políticos da nação, e também de operários oriundos de diferentes regiões do país, principalmente do território nordestino, atraídos pelas promessas de melhores condições de vida.

No período da transição democrática, exatamente em 1985, teve início o primeiro Círculo de Cultura para Alfabetização de Adultos na Escola Normal de Ceilândia - vinculada à antiga Fundação Educacional do Distrito Federal, atual SEDF - que adotou os princípios e procedimentos metodológicos de Paulo Freire, sob a orientação de mestrandos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esse tipo de ação, juntamente com outras em parceria com entidades comunitária e religiosas, também motivou, em outubro de 1989, a criação do Grupo de Trabalho de Pró-Alfabetização do Distrito Federal - GTPA/DF, que também abrange a região do entorno (ANGELIM, 1997).

Destaca-se que uma dessas outras ações foi a criação, em 1987, do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP, que, assim como Ceilândia, à partir de seus históricos de atuação, têm um grande reconhecimento pelo trabalho que realizaram, e realizam, no enfrentamento ao analfabetismo de adultos no Distrito Federal.

1.2.1.1 Campanhas de Alfabetização

Na história da educação de adultos ao longo do século XX, as várias campanhas de alfabetização apresentam forte relevância na esfera de ações governamentais à redução do alto índice de pessoas analfabetas - considerada uma praga e uma vergonha nacional - tendo por objetivo ensinar homens e mulheres a ler e a escrever o mais rápido possível. Além disso, V. Paiva (2003) diz que muitas dessas campanhas tinham como finalidade principal aumentar as bases eleitorais, e também capacitar minimamente os operários para o mercado de trabalho nas

indústrias. Não era central a preocupação com uma formação que também promovesse o exercício da cidadania e a autonomia dessas pessoas

Beisiegel (2003) afirma que a educação das massas de jovens e adultos analfabetos, ou pouco escolarizados, sempre foi muito mais um desassossego de quem a propõe do que daqueles a quem é dirigida, e foi somente a partir de 1920 - período em que o país se desenvolve economicamente- que a educação formal do povo ganhou alguma importância na agenda dos governos, o que motivou ações por parte dos estados quanto ao processo de escolarização dessas pessoas. A criação e reestruturação das Escolas Normais, bem como a reforma do ensino elementar, são exemplos de ações que, nessa época, representaram avanços no âmbito educacional

Contudo, numa visão ampliada, Di Pierro (2008, p.2) afirma que os avanços educacionais que ocorreram na América Latina e no Brasil no século XX, não atingiram na mesma intensidade a população de adultos.

Assim, na maior parte dos países latino-americanos, tal como na década final do século XX, as políticas de EPJA¹⁴ continuaram, neste início de século XXI, a ser conduzidas desde uma perspectiva setorial, por instituições frágeis, com escasso financiamento e educadores sem formação especializada, orientando-se por uma concepção compensatória de reposição de instrução não realizada na infância e adolescência, de que resultam modelos escolarizados com reduzida capacidade de articular as necessidades de formação cultural, qualificação para o trabalho e participação sociopolítica dos cidadãos na juventude e na vida adulta.

Assim sendo, pela urgência em obter a qualificação dos operários, e igualmente aumentar as bases eleitorais, as campanhas de alfabetização foram idealizadas calcadas no assistencialismo e no forte aligeiramento dos conteúdos, como é o caso da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, oriunda do Clube Militar, que concebia o analfabetismo como uma praga social e o responsável pelo atraso econômico do país.

Criada em 1915 no Rio de Janeiro, a Liga tinha a proposta de realizar "um movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância visando a estabilidade e a grandeza das instituições republicanas"(V.PAIVA, 2003, p.96-97). Porém, a história mostra que o movimento não obteve grande êxito, e os índices de analfabetismo nessa época continuaram assombrosos.

¹⁴ Esta autora adota a nomenclatura Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA

Em 1952 aconteceu a Campanha Nacional de Educação Rural, e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que também não produziram resultados satisfatórios; ambas sofreram muitas críticas ao final da década de 1950 pelo caráter célere e superficial do ensino, e por não considerarem as especificidades do seu público-alvo (pessoas adultas) utilizando material pedagógico inadequado (UNESCO, 2008).

Segundo Beisiegel (1997), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA - foi primeira grande iniciativa governamental que durou de 1947 à 1963, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde; uma experiência positiva, pois "exprimiu o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto". O chefe desse movimento, Lourenço Filho¹⁵, contrariando a visão que predominava na época, enxergava a alfabetização de adultos como uma possibilidade de "elevação cultural dos cidadãos" (DI PIERRO, 2001, p.59).

Entretanto, sobre a remuneração dos professores da CEAA, V.Paiva (2003, p.221) diz: "representantes de vários estados chamaram a atenção para a irrisória gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente". Assim, percebe-se que nessa época a baixa remuneração dos professores já constituía importante elemento de precarização do ensino.

Da mesma forma que a CEAA, na metade do século XX, algumas campanhas advindas de setores populares apresentaram interesses com a formação cidadã dos homens e mulheres analfabetas, como: Movimento de Educação de Base (MEB), ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Centros de Cultura Popular (CPC), organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimentos de Cultura Popular (MCP), que reuniam artistas e intelectuais e tinham o apoio de administrações municipais. Sobre os educadores das campanhas de alfabetização, de um modo geral, eram pessoas de boa vontade, com disponibilidade de tempo para realizar um serviço voluntário, ou semivoluntário (pequena remuneração), tinham pouca ou nenhuma qualificação, e era exigido apenas que soubessem ler e escrever para alfabetizar (SOARES, 2002; 2005).

O golpe militar de 1964 dissolveu todos os movimentos de ordem popular, e ideias que buscavam a conscientização individual e o fortalecimento político da classe trabalhadora (FREIRE,1979b), foram fortemente reprimida pelos militares, que em substituição ao

¹⁵ Manuel Bergstron Lourenço Filho (1897 - 1970) um dos mais importantes educadores brasileiros e um dos principais nomes do Movimento Renovador de 1932 (SAVIANI, 2010, p. 198-206).

movimento coordenado por Paulo Freire, criaram em 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Aparentemente, assim diziam os técnicos do governo militar, o Mobral possuía semelhanças com a metodologia de alfabetização criada por Paulo Freire ao propor o ensino da língua materna a partir de palavras geradoras e suas famílias silábicas. Mas, diz V.Paiva (2003), as diferenças eram muito profundas, refletidas, principalmente, na padronização das cartilhas em todo o país - uma propaganda do pensamento autoritário e repressor da época - contendo palavras distantes do universo do aluno e frases que externavam sentidos de *moralidade* na intenção de obter o controle ideológico daqueles que buscavam conhecer o código alfabético. Dessa maneira, Koerner (2005) esclarece que nesse período havia uma forte repressão aos opositores e críticos do regime militar, justificadas pela limitação dos direitos civis e políticos; logo, não havia espaço para uma educação problematizadora que considerasse a realidade dos alunos/as com vistas a uma conscientização.

Nessa sequência, Oliveira (1999) afirma que os materiais didáticos utilizados, cartilhas e cartazes padronizados, não consideravam as diferenças regionais e focavam temas relacionados à vida dos trabalhadores, como: O Lar; Alimentação da Família; Saúde no lar; Educação da Criança; A Terra; Como Guardar a Colheita; O Boi; A Galinha; A Abelha; O Encanador ou Bombeiro, entre outros.

Sob uma forte logística militar e dotado de muitos recursos, o Mobral alcançou a quase todos os municípios brasileiros com a pretensão de erradicar o analfabetismo de 33,6%. Em 1980, à sombra de muitas dúvidas e desconfianças, principalmente por parte dos educadores, o governo militar declarou que esse percentual fora reduzido para 10%. Porém, o censo de 1980 feito pelo IBGE, apresentou uma discordância ao divulgar o resultado de 25,8% de pessoas analfabetas com mais de 15 anos (V.PAIVA, 2003).

Seguindo a mesma lógica das outras campanhas, os alfabetizadores treinados em acordo com a ideologia vigente, eram estudantes, semivoluntários que atenderam ao chamado da propaganda circulada no rádio e na televisão, por meio da música: "*Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber*" (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p.48).

Os resultados dessa política de alfabetização, extinta em 1985 com o início do regime democrático, segundo Moura (1999), foram adultos que mal sabiam assinar o nome, além de escrever e ler precariamente algumas palavras isoladas.

No primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) foi criado o movimento com foco no analfabetismo nomeado Programa Alfabetização Solidária (PAS); uma ação não-governamental comandada pela primeira-dama da época, Ruth Cardoso. Novamente prevalece a lógica assistencialista com a mão de obra calcada no voluntariado, no qual o analfabeto é compreendido como um dependente e que precisa ser adotado por alguém capaz; ou seja, alguém escolarizado.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA¹⁶), criado no primeiro governo Lula (2003-2006), substituiu o anterior (PAS), sendo desenvolvido em parceria com os Estados e Municípios no objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

No ambiente virtual do MEC (portal.mec.gov.br), na referência ao PBA, consta a "educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida". Essa afirmativa, apesar de externar o entendimento da educação como um direito, expressa contradição (no trecho abaixo) quando aborda sobre os professores e os enquadra no regime de voluntariado e do assistencialismo; traços que constituíram fortemente muitas das campanhas de alfabetização. Esta citação foi extraída do portal eletrônico do Fundo Nacional de Educação (FNDE):

Os bolsistas são voluntários que atuam como alfabetizadores de jovens, adultos e idosos [...]. O pagamento das bolsas (400 reais) não é o objetivo do programa, apenas contribui com **um estímulo à ação alfabetizadora por parte dos voluntários**" (*grifo meu*).

Dessa maneira, o trabalho dos professores do PBA, igualmente aos programas anteriores, é pautado no assistencialismo e no voluntariado; tem duração de até 8 meses - em média 240 e 320 horas - sendo desvinculado da educação básica, e com um caráter de campanha baseado em concepções análogas às tantas outras iniciativas fracassadas como o MOBREAL e PAS (RUMMERT; VENTURA, 2007).

O PBA foi apresentado pelo governo como uma via de solução para o analfabetismo que, no início de século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros.

¹⁶ Observa-se que em agosto de 2016, o PBA foi suspenso pelo governo federal.

Ressalta-se que no Distrito Federal esse programa recebeu o nome de DF/Alfabetizado e não faz parte da modalidade de ensino EJA da educação básica.

1.3 EJA: um direito reconhecido

Até o início da década de 1950, segundo Palma (1992) a educação de adultos na América Latina era entendida na forma compensatória e os adultos recebiam por meio do sistema escolar às práticas de ensino (alfabetização e educação básica) que eram pensadas para crianças e adolescentes; posteriormente a UNESCO passou a defender uma formação de adultos que considerasse às especificidades desses sujeitos.

Nesse horizonte, a segunda¹⁷ Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), acontecida em 1960, reconheceu a educação de adultos como um direito e "declarou que o adulto precisava de um trato educativo de acordo com sua condição física, psicológica e social", gerando uma demanda de métodos e materiais apropriados o que deu condição à divulgação das ideias de Paulo Freire pelo continente (PALMA, 1992, p.115-116).

Contudo, esse encontro e suas definições, não resultaram em medidas efetivas e imediatas, como se percebe no caso brasileiro no qual o poder público só reconheceu normativamente a EJA como um direito, vinte e oito anos depois da segunda conferência.

Segundo Di Pierro et al (2001, p.59) as primeiras preocupações oficiais sobre este tema só começaram a ganhar espaço no discurso oficial a partir da década de 1940, quando algumas ações e programas ligados aos governos - estaduais e federal - passaram a ter expressividade nacional nos períodos de 1940 a 1960, como: " criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, ambos em 1947; da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958".

¹⁷ Até o momento foram realizadas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEAs- agenciadas pela Unesco e pela ONU, que tiveram como objetivos promover e ampliar a educação de adultos no âmbito mundial como uma política pública voltada à redução do elevado número de pessoas analfabetas. A primeira aconteceu em 1949 na Dinamarca; a segunda em Montreal no Canadá (1960); a terceira em Tóquio no Japão (1972); a quarta em Paris, na França (1985). A V CONFINTEA, realizada na Alemanha em 1997, considerada um marco, alicerçou o paradigma de aprendizagem no mundo adulto, como uma educação continuada e permanente, muito além da alfabetização, sob a visão de que o sujeito aprendiz (jovem, adulto, idoso) pertencente a classe trabalhadora, assume diversos papéis na sociedade. A VI CONFINTEA, a mais recente, ocorreu no Brasil, em Belém-PA, no ano de 2009 e possibilitou a construção do primeiro **Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos**, com dados específicos de 154 países sobre o ensino e aprendizagem de adultos e sua relevância social, em seus territórios (PAIVA, 2009).

Desse modo, a educação de adultos sempre foi pensada de acordo com interesses econômicos e políticos, no qual o Estado sempre esteve no controle de ações como as campanhas de alfabetização e do financiamento de projetos desenvolvidos por diversas instituições da sociedade (SAMPAIO, 2009). Sua institucionalização ocorreu após o reconhecimento governamental declarado na Constituição de 1988 e a sua inserção na Educação Básica (LDB/1996) como uma modalidade de ensino - uma estrutura e tempo diferenciados, em atenção às muitas singularidades que acompanham os seus sujeitos/alunos nesse processo educativo.

Afirma Cury (2001) que a trajetória da EJA no Brasil é assinalada pela relação de domínio e humilhação historicamente estabelecida entre as elites e as classes populares, a partir da perspectiva que essas elites têm de seu papel e de seu lugar no mundo, e do lugar do povo. Uma concepção que nasceu da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos textos normativos que parecem tratar a educação de jovens e adultos como um favor, ignorando que possa ser o regate de uma dívida social e à institucionalização de um direito.

Arroyo (2011), em umas de suas definições, comparou a EJA com um campo aberto, que era semeado e cultivado de forma qualquer, o que, às vezes, implicava, ou implica, em apelos à boa vontade e à improvisação desse ensino. Para ele, o objetivo dessa modalidade da educação básica não é suprir lacunas e carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida que inclui a juventude e uma vida adulta de longevidade. Uma compreensão que vai muito além de uma nova oportunidade de escolarização - característica de uma visão reducionista - fundamentada no reconhecimento oficial do direito à educação e do dever do Estado. Observa-se que antes da Constituição de 1988 esse direito estava restrito entre o mínimo de sete anos e o máximo de 14 anos de idade.

A educação de jovens e adultos deve ter uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica. Um campo que ultrapassa as fronteiras da escolarização porque abrange processos formativos diversos com iniciativas que objetivam "a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um cem número de questões culturais pautadas em outro espaço que não o escolar" (DI PIERRO et al, 2001, p.58).

Esse modo de educação, inclusive no âmbito institucional, deve considerar as singularidades e as heterogeneidades ligadas às pessoas maiores de 15 anos - em tempos e espaços diferentes de escolarização - que não estudaram, ou que interromperam os estudos

durante a infância e/ou a adolescência. Sobre isso o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB - (1996) diz:

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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Essa Lei representa avanços por definir um novo conceito, mais ampliado, de educação de jovens e adultos. Mas, segundo Rummert e Ventura (2007, p.33), seu texto faz referências aos "cursos e exames supletivos", perpetuando a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação. Para as autora a marca histórica dessa modalidade de ensino "é ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento". Logo, se mantém comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital, e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Os dados da Unesco (2008) indicam que a política educacional do Brasil na década de 1990 para adultos, mesmo sob a égide da nova constituição (1988), não se traduziu em mudanças concretas e significativas; por exemplo, o FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - excluiu a EJA do cômputo de alunos no recebimento de recursos públicos. Na década seguinte, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), deu garantia de seu financiamento pelo poder público, resultando em um fortalecimento dessa educação.

Sobre o FUNDEB, Rummert e Ventura (2007, p.39) afirmam que na maneira "como vem sendo encaminhado, nos parece também insuficiente para atender à demanda social referente à EJA [...] ainda vigora a premissa de que o valor/aluno da EJA pode ser inferior àquele destinado aos demais alunos da educação básica".

Todavia, essas medidas no âmbito do Estado, mesmo tendo uma natureza ainda frágil, corroboram à visão da EJA como uma política pública devendo ser orientada por diretrizes educacionais, que a afastem da falta de profissionalização, do amadorismo, das campanhas aligeiradas, "de apelos à boa-vontade e à improvisação"(ARROYO, 2011, p. 19). Para esse autor, a institucionalização da educação de adultos requer das universidades - em suas ocupações de ensino, pesquisa e extensão - a função relevante de apontar indicadores para colaborar com a reconfiguração da EJA como um campo específico de educação, fortalecendo essa política pública por meio da formação de educadores, do fomento a produção teórica e das intervenções pedagógicas, e descreve os avanços institucionais nesse campo:

Cria-se um espaço institucional do MEC, a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Discute-se a EJA nas novas estruturas de financiamento da educação básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB). Criam-se estruturas gerenciais específicas para a EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais. (ARROYO, 2011, p.20)

Em 2004, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD¹⁸) com o objetivo de "respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades (BRASIL/MEC, 2006. p.1).

Por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, a SECAD lançou em 2006, uma coleção de cinco cadernos com assuntos ligados a EJA intitulada, Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos¹⁹, evidenciando apoio pedagógico aos professores dessa modalidade de ensino em sala de aula. Eis os temas dos cadernos:

Caderno 1 - Alunos e Alunas da EJA

Caderno 2 - A Sala de aula como um grupo de vivência e de aprendizagem

Caderno 3 - Observação e Registro

Caderno 4 - Avaliação e Planejamento

Caderno 5 - Processo de Aprendizagem dos Alunos e Professores

¹⁸ Quando foi extinta chamava-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

¹⁹ Todos os cadernos, até a data 11/04/2016, estavam disponíveis para *download* na Plataforma Paulo Freire do Ministério da Educação.

Assinala-se que apesar da SECADI representar avanços no âmbito da educação de jovens e adultos, ela foi extinta pelo governo em 02 de junho de 2016, conforme indicava o Diário Oficial da União deste dia.

1.3.1 Formação docente na EJA: alguns aspectos atuais

Assim como os aspectos apontados sobre a formação dos sistemas educacionais no Brasil, já se sabe que a EJA também tem uma trajetória marcada pelo descaso, pela precarização, pela fragmentação e pela exclusão; características ainda presentes na atualidade e que igualmente se estendem ao campo de formação docente dessa modalidade de ensino. Sobre isso, Arroyo (2006, p.19) complementa que "esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores, e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA, explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação".

Conforme já foi visto, até a primeira metade do século XX, a educação de adultos na agenda dos governos praticamente se limitou às campanhas de alfabetização de caráter predominantemente assistencialista e que pretendiam *higienizar* o Brasil da *praga* do analfabetismo, uma *vergonha nacional* que atrasava o desenvolvimento do país.

Para Machado (2008a, p.164), o " modelo de formação de professores que vigorou até a LDB /1996, em seu formato padrão, não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos". Contudo, à guisa de exceção, o forte debate produzido dentro das universidades no final da década 1980, envolvendo o papel do pedagogo e sua habilitação, culminou nas conhecidas habilitações específicas do curso de pedagogia, e conseqüentemente, na ênfase ou habilitação específica em EJA.

Com a LDB/1996, a EJA assume a perspectiva do direito, abandonando os sentidos da filantropia e do assistencialismo, o que lhe possibilita ter uma nova configuração no cenário educacional. Porém, esses sentidos ainda encontram-se materializados na sociedade contemporânea (é o caso do PBA), e principalmente no espaço educacional, o que torna relevante o debate sobre a educação de jovens e adultos na sociedade. Além disso, as diferentes interpretações dos artigos 37 e 38, que tratam da EJA, impulsionaram a criação da diretrizes curriculares para esta modalidade de ensino e estão contidas no Parecer ° 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Câmara de Educação Básica (CEB), que

também abrangem a formação específica dos professores de jovens e adultos, e observam a importância da qualidade dessa formação.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo; "jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade, ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000. p.56)

Ressalta-se que o debate sobre a formação do educador de EJA também está presente na LDB 9394/96, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJAs, em seminários específicos, nos cursos de pedagogia, etc, haja vista que ainda não existe uma política pública nacional nesta área.

Como já foi mencionado o debate sobre a necessidade de formação específica aos educadores de jovens e adultos é proveniente da esfera civil; o VII ENEJA aconteceu em 2005 no Distrito Federal e encaminhou como proposta ao governo, a realização de um seminário específico para esse tema, o que resultou no primeiro encontro nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e adultos (2006), que, posteriormente, se desdobrou em mais quatro seminários com a mesma temática.

O primeiro seminário possibilitou o levantamento de dados atualizados sobre a formação de educadores da EJA e resultou no livro Formação de professores de Jovens e Adultos (2006), organizado pelo professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Leôncio Soares.

Os textos, de importantes pesquisadores da EJA, foram agrupados em conformidade com os temas: A Configuração do Campo da EJA; a Formação Inicial da EJA; a Formação Continuada em EJA; a Pesquisa sobre Formação em EJA; A Extensão como Espaço de Formação e; finalmente, a Plenária Final em que se discutiu e aprovou o Relatório como documento de sistematização e contribuição do Seminário (SOARES, 2006).

Nesse encontro Arroyo (2006, p.31) sugeriu que a capacitação dos educadores de EJA seja no "domínio dos conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza". Para ele, esta formação vem se dando de uma maneira espontânea, nas fronteiras da formação inicial e continuada dos cursos de pedagogia ou licenciaturas.

O II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, aconteceu em 2007 - no estado de Goiás - em parceria com o Ministério da Educação, a UNESCO e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. Apresentou como tema os desafios e as perspectivas da formação de educadores, na intenção de pensar e apontar diretrizes acerca dessa formação no Brasil (MACHADO, 2008).

O III Seminário Nacional de Formação de Educadores na EJA (SNF), que retomou o debate dos dois encontros anteriores, aconteceu em Porto Alegre/RS, no ano de 2010, e teve como tema “Políticas Públicas de Formação de Educadores em Educação de Jovens e Adultos”

O tema "Processos formativos em EJA: Práticas, saberes e novos olhares" norteou o IV Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos que aconteceu em Palmas –TO, no ano de 2012.

O quinto, e mais recente encontro, aconteceu em São Paulo, no ano de 2015, sob a temática “Formação de Educadores de Jovens e Adultos na perspectiva da educação popular” que - financiado pelo MEC, e tendo como instituição executora a Universidade Federal de São Carlos - retomou o debate promovido nos seminários anteriores, a partir dos seguintes objetivos: refletir sobre aspectos que caracterizam as especificidades da formação do(a) educador(a) de jovens, adultos e idosos; integrar experiências formativas e fomentar novas pesquisas; compartilhar resultados de pesquisas e de experiências de educação; e formular propostas de políticas de fomento à formação do(a) educador(a) da EJA.

1.3.2 EJA e o primeiro segmento na SEEDF

A educação de jovens e adultos na SEEDF segue os critérios apontados pela LDB/1996 ao definir a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica destinada às pessoas maiores de 15 anos que interromperam os estudos formais em algum período da vida, ou então, que nunca estudaram.

Segundo às Diretrizes Operacionais da EJA/SEEDF (2014/2017), esse ensino ofertado nas escolas representa a complexidade, a diversidade e a heterogeneidade da sociedade brasileira constituída de sujeitos jovens, adultos ou idosos da classe trabalhadora "que sofrem severamente as consequências de uma lógica estrutural capitalista, notadamente injusta e perversa" e que buscam na escolarização melhorar suas condições de vida (p.13).

No cuidado quanto as atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, essas Diretrizes observam:

Assim, deve-se cuidar pra não produzir na escola as práticas excludentes da sociedade, pois seu papel é a formação de sujeitos capazes de intervir de forma reflexiva, crítica, problematizadora, democrática e emancipatória, com voz, vez e decisão na solução e superação dos problemas e desafios à sua sobrevivência e existência" (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 12).

A EJA na SEDF apresenta uma estrutura composta por três segmentos: o 1º segmento, formado por quatro etapas, equivale aos *anos iniciais* do ensino fundamental de nove anos (1º ao 5º ano); o 2º segmento, também com quatro etapas, corresponde aos *anos finais* (6º ao 9º ano), e o 3º *segmento*, constituído de três etapas, corresponde ao atual Ensino Médio.

Cada etapa desses três segmentos é composta por 100 dias letivos, ou um semestre, perfazendo um total de 400 horas/aula, conforme definição do Calendário Escolar da SEDF, específico para essa modalidade de ensino.

O quadro abaixo, extraído das Diretrizes Operacionais da EJA explicita essa organização.

Figura 1: Estrutura da EJA na SEEDF

Segmento na EJA	Correspondência	Etapas na EJA	Carga horária
1º Segmento	Anos iniciais do Ensino Fundamental	1ª a 4ª	1600 h
2º Segmento	Anos finais do Ensino Fundamental	5ª a 8ª	1600 h
3º Segmento	Ensino Médio	1ª a 3ª	1200 h

FONTE: Diretrizes Operacionais da EJA/DF 2014-2017, p.19

A oferta do 1º segmento na SEDF se destina às pessoas maiores de 15 anos que nunca estudaram, ou então, que estudaram pouco tempo e pretendem retomar às atividades escolares no ensino fundamental da educação básica.

De acordo com a proposta curricular da SEDF à EJA, o 1º segmento tem por finalidade "à alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos", sendo que "à alfabetização é a primeira etapa do Primeiro Segmento da EJA e não uma etapa em separado" (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2014a, v.6. p. 29). Conforme essa definição, o objetivo é alfabetizar as pessoas maiores de 15 anos, que nunca estudaram, ou que frequentaram uma

escola por pouco tempo; sujeitos que buscam melhorar suas condições de vida por meio do processo educativo formal.

As Diretrizes Operacionais apontam que no período de 2011 a 2014 mais de 20.000 pessoas adultas e não alfabetizadas foram atendidas no programa Brasil Alfabetizado (DF/Alfabetizado), e no 1º segmento da EJA da SEDF. Esse documento também orienta que o ingresso de adultos nas escolas públicas do DF pode ser solicitado pelo telefone 156, na secretaria da escola, ou por meio das instituições parceiras da SEDF (é o caso dos alunos/as oriundos do programa DF/Alfabetizado).

O processo da solicitação de matrícula por telefone, chamado de telematrícula, antecede o início de cada semestre. Porém, ressalta-se que a matrícula nas secretarias das escolas pode ocorrer a qualquer tempo do semestre letivo, observando apenas o limite de vagas. O programa DF/alfabetizado corresponde ao PBA, uma ação do Governo Federal contra o analfabetismo, mas, não pertence à modalidade de ensino EJA. Acrescenta-se que a pessoa adulta que não sabe ler e escrever, e participante desse programa no Distrito Federal, tem vaga assegurada nas escolas da SEDF que ofertam o primeiro segmento.

A 1ª etapa do 1º segmento apresenta uma matriz curricular composta por uma Base Nacional Comum e uma diversificada, amparada pela resolução nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação, que contempla o 1º e 2º segmentos da EJA nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

As *áreas de conhecimento* previstas na Base Nacional Comum ao 1º segmento são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; a parte diversificada, que não tem caráter obrigatório, corresponde ao Ensino Religioso.

Cada uma dessas *áreas de conhecimento* é constituída por um, ou mais componentes curriculares, conforme a descrição abaixo.

- Linguagens: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte
- Matemática: Matemática
- Ciências da Natureza: Ciências da Natureza
- Ciências Humanas: Geografia e História

A figura a seguir, retirada do caderno das Diretrizes Operacionais 2014, compreende à organização curricular da EJA no DF.

Figura 2: Matriz Curricular do 1º segmento - SEEDF

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL Modalidade: 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - Presencial Regime: Semestral - Módulo: 20 semanas						
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
BASE NACIONAL	Linguagens	Língua Portuguesa	X	X	X	X
		Educação Física	X	X	X	X
		Arte	X	X	X	X
COMUM	Matemática	Matemática	X	X	X	X
		Ciências da Natureza	X	X	X	X
	Ciências Humanas	História	X	X	X	X
Geografia		X	X	X	X	
PARTE DIVERSIFICADA		Ensino Religioso	X	X	X	X
TOTAL DE AULAS SEMANAIS			25	25	25	25
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL			400	400	400	400
CARGA HORÁRIA DO SEGMENTO			1.600			

FONTE: Diretrizes Operacionais da EJA/DF 2014-2017, p. 24

Essas diretrizes indicam os seguintes critérios avaliativos à aprovação dos estudantes do 1º segmento:

- alcançar 50% do valor previsto, no total das atividades realizadas;
- ter no mínimo 75% de frequência.

Outro instrumento obrigatório de avaliação, o Registro Avaliativo (RAv), deve conter anotações das professoras sobre o processo de aprendizagem dos alunos e alunas, para que possam acompanhar o próprio desenvolvimento acadêmico.

1.3.2.2 Proposta curricular da SEDF: 1º segmento

Conforme o caderno dos Pressupostos Teóricos da proposta curricular, a SEDF adota uma concepção de currículo que tenta superar às noções de prescritividade, linearidade e hierarquização caracterizadas por conteúdos disciplinares fragmentados e descontextualizados dos conteúdos culturais, como também, da realidade; nessa perspectiva, o estudante assume uma postura passiva e reprodutivista perante essa transmissão. Assim, o desafio é alcançar uma proposta curricular integradora pautada na relação aberta entre os conteúdos, cujos temas selecionados pelas escolas estejam em "permanente mudança em torno dos eixos transversais: Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade" (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, v.0. 2014a, p. 65).

Essa proposta curricular é um documento composto por oito cadernos, com o objetivo de nortear às atividades pedagógicas dos/as docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal; foi denominada de *Currículo em Movimento da Educação Básica* e implementada

em 2014, sendo considerada por várias vezes como o resultado de um intenso debate entre os profissionais da educação.

A coleção de oito cadernos é formada da seguinte maneira: um caderno contendo os Pressupostos Teóricos, e mais sete volumes; 1- Educação Infantil, 2-Ensino Fundamental Anos Iniciais, 3- Ensino Fundamental Anos Finais, 4-Ensino Médio, 5-Educação Profissional e a Distância, 6- Educação de Jovens e Adultos, 7-Educação Especial.

No escopo do caderno seis há conteúdos e objetivos que refletem uma posição política, pedagógica e social, voltada, principalmente, para pessoas da classe trabalhadora que à noite tentam garantir o seu direito à educação. Além disso, a concepção político-pedagógica da EJA não se restringe à aquisição de conhecimentos e também focaliza a dimensão humana. Sobre isso o caderno sete expressamente diz: "o saber não está dissociado dessa condição humana, na qual o reconhecimento da subjetividade e da realidade social são partes do processo educativo dos jovens e adultos"(DISTRITO FEDERAL/SEEDF/ 2014a. v.6. p.26).

Infere-se do texto curricular que foram considerados os aspectos de heterogeneidade e diversidade na sua construção, e que caracterizam os sujeitos dos distintos grupos da EJA: os estudantes com deficiência, os estudantes privados de liberdade, os estudantes que vivem no campo, os estudantes com diferentes relações de gênero, os estudantes negros e indígenas, os estudantes que buscam a profissionalização, e os estudantes que utilizam o espaço virtual (educação a distância); seres históricos, sociais e políticos dotados de experiências significativas, que não devem ser desconsideradas em seu processo de aprendizagem.

O currículo da SEDF concebe a EJA como uma modalidade de educação permanente em que é necessária uma metodologia que integre os aspectos sociais, políticos, cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem de seus educandos. Apresenta também uma compreensão de aprendizagem ao longo da vida baseada na IV Conferencia Internacional de Educação de Adultos (1985) e expõe "que o direito de aprender constitui-se pilar fundamental para o desenvolvimento humano e o progresso social e, por isso, deve ser assegurado a todo ser humano, em qualquer tempo" (DISTRITO FEDERAL/SEEDF. v. 6, 2014a, p.21).

Cultura, trabalho e tecnologias são os eixos integradores da EJA/DF, e apresentam relações entre si, e igualmente com os estudantes dessa modalidade de ensino.

O texto curricular apresenta uma definição de cultura como uma "acumulação de saberes constitutivos do ser humano e sua amplitude", o que dá relevância aos saberes acumulados pelos alunos da EJA durante o processo de aquisição do conhecimento, no ensino formal. O eixo *trabalho* é entendido como uma produção social da vida, como uma ação que

transforma a natureza e o próprio indivíduo, muito além do sentido reduzido do seu simples preparo para o mercado de trabalho (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, cad.6, 2014a). Como os estudantes da EJA geralmente são trabalhadores, esse aspecto adquire grande centralidade no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas.

Quanto ao eixo integrador *tecnologia* dessa proposta curricular, a realidade atual, repleta de novidades digitais, também alcança os educandos da EJA que, em seu cotidiano, podem utilizar os recursos tecnológicos como meio de inserção social com vistas ao desenvolvimento de uma cidadania plena.

2. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

2.1 Analfabetismo e seus sujeitos

O significado do termo analfabetismo pode variar de acordo com o contexto social e o ponto de vista. Na definição da UNESCO (2013) o analfabetismo faz referência a ausência de conhecimentos da leitura e da escrita e ao uso que se faz dessas competências adquiridas, e constitui o nível mais baixo no mundo letrado.

Acrescenta-se que o Marco de Ação Regional de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina e Caribe, que promulgou a década da alfabetização (2003-2012), conceituou o analfabetismo como um fenômeno que está além da esfera educacional; também é estrutural, político e social, demandando dos governos vontade política e articulação entre Estado e sociedade civil (UNESCO, 2013).

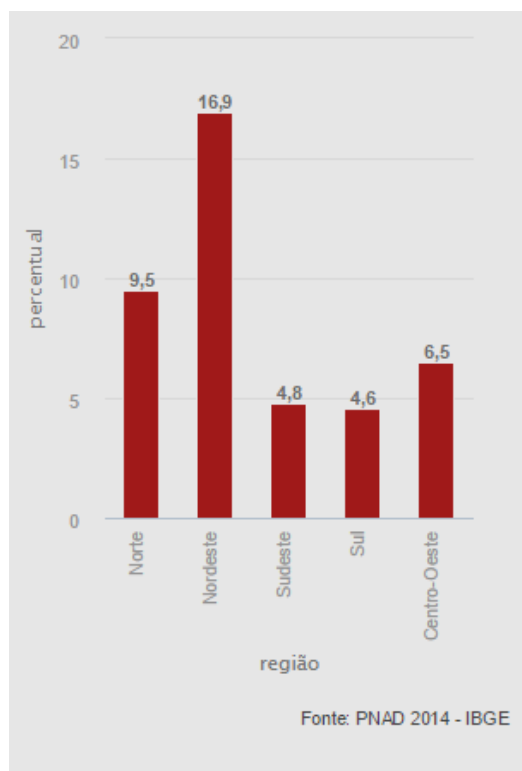
No Brasil as expressões "Chaga social", "erva-daninha", ignorância, incapacidade foram muito utilizadas ao longo da primeira metade do século XX. Esse tipo de classificação é denominada por Ferraro (2004) como *desconceitos*; para V.Paiva (2003), Galvão e Di Pierro (2013) são *preconceitos*. Os dois termos carregam um sentido comum: à negatividade que se dá ao analfabetismo e, por extensão, às pessoas analfabetas. De acordo com Ferraro (2004, p.112) essas "formulações conceituais viesadas" também fortalecem a luta político-ideológica construída na observância da manutenção de privilégios e benefícios de determinados grupos. Contrário a essas ideias, Paulo Freire (1979b, pp.15 e 16) afirmou: “[...] o analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta”.

No caminho de Paulo Freire, Gadotti (2009) assegura que o analfabetismo de jovens adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. Para ele, a EJA também deve ser vista como uma educação em direitos humanos, um investimento, porque promove impactos positivos de ordem individual e social. Acrescenta ainda, que o analfabetismo interfere na vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação e impacta também na sociedade, na participação cidadã, na perda de produtividade e de desenvolvimento social.

O quadro abaixo, com dados de 2013, deixa evidente que o maior número de pessoas analfabetas ainda encontra-se na região nordeste (16,9%), seguido pela região norte com 9,5%. O menor índice é da parte sul do país com 4,6% e, logo depois, vem a região sudeste

com 4, 8%. A parte centro-oeste do país, região dessa pesquisa, registra o índice de 6,5% de pessoas analfabetas.

Figura 3: gráfico da taxa de analfabetismo por região



FONTE: IBGE (2014)

Galvão e Di Pierro (2013, p.10) esclarecem que "a palavra analfabeto é, na sociedade brasileira contemporânea, com poucas exceções, carregada de significados negativos", sempre associados às pessoas que não dominam a leitura e a escrita, frequentemente vistas de maneira preconceituosa, como incapazes.

A assertiva dessas autoras está baseada na experiência que tiveram com alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), relatada na apresentação da obra *Preconceito Contra o Analfabeto* (2013). Ao indagarem a cerca de 250 alfabetizadores/as sobre o que primeiramente pensavam quando liam ou escutavam a palavra analfabeto, obtiveram as seguintes respostas: "incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, aquém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada" (GALVÃO, DI PIERRO, 2013, p.9).

Observa-se que as respostas apontadas refletem um sentido nocivo do termo atribuído aos sujeito adultos, comumente responsabilizados pela experiência individual e fracassada; ignora-se a ideia de que sejam vítimas de um processo de exclusão social, ou que tenham tido um direito fundamental violado.

As autoras destacam que essas noções de negatividade costumam ser reproduzidas pela pessoa adulta que não sabe ler e escrever que, habitualmente, também se responsabilizam pelo próprio insucesso nesse campo.

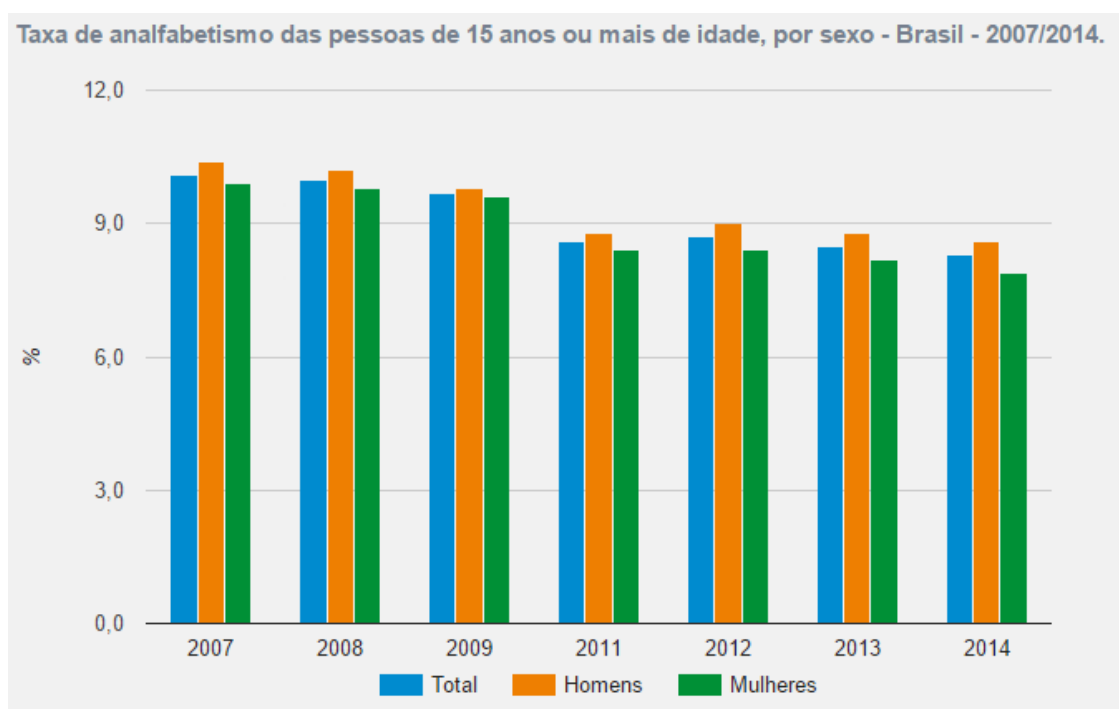
Salienta-se que os participantes-alunos/as dessa pesquisa estão classificados no grupo dos analfabetos absolutos; ou seja, pessoas que se declararam como incapazes de ler e escrever com compreensão um bilhete simples.

2.1.1 Pessoas analfabetas

No Brasil, conforme critério do IBGE (censo 2010) que segue as orientações da UNESCO, analfabetas são as pessoas que declararam não saber ler e escrever um bilhete simples- cerca de 13 milhões.

O quadro abaixo demonstra os índices de pessoas analfabetas no Brasil de 2007 a 2014, com mais de 15 anos.

Figura 4 -Quadro da taxa de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014.

Freire (1979b, p.19) declara que "ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra". Em alguns casos são pessoas que vivem numa cultura em que a escrita não tem relevância porque habitam lugares em que a memória e a oralidade são recursos privilegiados, e não necessitam ler o código escrito; em outros, a maioria, são sujeitos que convivem com uma cultura letrada, necessitam da leitura, porém, por algum motivo, não puderam se alfabetizar.

Para Souza (2007), ancorada nas ideias de Paulo Freire, em ambas as situações, a pessoa que não sabe ler e escrever é um ser concreto, criador e recriador; um sujeito que pensa e produz saberes na sua prática pessoal.

Nesse mesmo horizonte Fasher (2004) afirma que caracterizar um indivíduo por aquilo que lhe falta, em detrimento do que possui, é próprio do discurso dominante e define a pessoa analfabeta como alguém que pode possuir conhecimentos e sabedorias fantásticos, podendo expressar-se de várias formas.

Os estudos atuais no campo da educação de adultos apontam um entendimento comum de que os sujeitos/alunos, inclusive os analfabetos, são seres sociais e detentores de direitos, suplantando a visão assistencialista da carência escolar, da "falta de acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos, ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade" (ARROYO, 2011, p.23).

De acordo com Arroyo (2011, p.25) para que haja o reconhecimento das pessoas analfabetas como sujeitos de direitos humanos é preciso considerar o tempo e as trajetórias atuais destes jovens e adultos. Para ele "as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política". De maneira positiva afirma que os/as alunos/as da EJA carregam à escola esse acúmulo de aprendizagens adquiridas na experiência de quem exerce um protagonismo social e cultural em seu ambiente de família, de trabalho e de comunidade.

Nesse caminho de ideias, numa conceituação mais específica, Oliveira (1999, p.59), apresenta esta definição para o sujeito analfabeto que frequentam às turmas de EJA:

É o migrante que chega às grandes metrópoles oriundos de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), com uma passagem curta e não-sistemática pela escola. Sem qualificação, trabalha em ocupações urbanas, após experiência no trabalho rural na infância, e busca a escola para alfabetizar-se ou cursar algumas séries da educação de jovens e adultos.

Diante dessas definições este trabalho compreende o sujeito analfabeto/a como um ser histórico, criador e recriador, dotado de inteligência e potencialidades e que está em permanente formação. Além disso, apresenta a necessidade de acolher e ser acolhido uma vez que também se constitui de amorosidade; um ser de sentimento e de afeto (REIS, 2011).

Nessa condição de analfabetos, também aparecem adultos em idade mais avançada; os idosos, cuja presença no mundo se faz mais longa. Pessoas com um novo tempo de vida e que buscam a escola, ou outros espaços alfabetizadores, pela "necessidade de se sintonizar com as mudanças, de preservar patrimônios imemoriais, de aprender com a proximidade de distintas gerações" (PAIVA; SALES, 2013, p. 3).

Em consequência, infere-se que as pessoas que não compreendem o sistema alfabético, ao buscarem uma escola, reconhecem a importância dessa habilidade para uma vida com mais dignidade e mais autonomia.

2.2 Alfabetização e seus sentidos

As múltiplas variações do conceito de alfabetização, percebidas ao longo do tempo, são o resultado das ideias que predominavam em cada época. No Brasil, até 1940 essa compreensão estava associada aos que sabiam ler e escrever, atestado por meio da assinatura do próprio nome. Como se sabe uma concepção reduzida, em consonância aos interesses eleitorais. A partir de 1950, até o último censo realizado em 2010, foram considerados/as alfabetizados/as os que disseram ser capazes de ler e escrever um bilhete simples (SCHWARTZ, 2010).

Essa modificação foi primeiramente pensada pela UNESCO que, ao considerar o conceito mais ampliado de alfabetização - um processo que vai muito além da simples codificação e decodificação da escrita - propôs, em 1958, significados mais específicos para o termo *alfabetizado*, com vistas a padronizar mundialmente essas estatísticas no âmbito educacional. Dessa forma, conceituou como *alfabetizada* quem sabia ler e escrever com compreensão, um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana; e em sentido oposto, classificou como *analfabeta* a pessoa que se dizia incapaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples. Em 1978, ao considerar a perspectiva sociocultural, a UNESCO adotou a expressão analfabetismo funcional para caracterizar a insuficiência da leitura e escrita de pessoas consideradas alfabetizadas. Com isso, as pesquisas internacionais

nesse campo passaram a utilizar novos parâmetros que possibilitam conhecer o *nível* de alfabetização dos indivíduos (UNESCO, 2015).

Nesse horizonte, em 2001, foi criado no Brasil por organismos não governamentais²⁰, o INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - e, seguindo essa diretriz internacional apontou quatro níveis de alfabetização: analfabetismo, rudimentar, básico e pleno. Esse órgão também observa em seus levantamentos as habilidades matemáticas conforme se observa no quadro a seguir:

Tabela 1: níveis de alfabetismo

	Leitura	Habilidades Matemáticas
Analfabetismo	Não domina as habilidades medidas.	Não domina as habilidades medidas.
Alfabetismo Nível Rudimentar	Localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo.	Lê e escreve números de uso frequente: preços, horários, números de telefone. Mede um comprimento com fita métrica, consulta um calendário.
Alfabetismo Nível Básico	Localiza uma informação em textos curtos ou médios (uma carta ou notícia, por exemplo), mesmo que seja necessário realizar inferências simples.	Lê números maiores, compara preços, conta dinheiro e faz troco. Resolve problemas envolvendo uma operação.
Alfabetismo Nível Pleno	Localiza mais de um item de informação em textos mais longos, compara informação contida em diferentes textos, estabelece relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fato). Reconhece a informação textual mesmo que contradiga o senso comum.	Consegue resolver problemas que envolvem sequências de operações, por exemplo cálculo de proporção ou percentual de desconto. Interpreta informação oferecida em gráficos, tabelas e mapas.

Ribeiro (2006), midiateca INAF

A pesquisa de campo do INAF feita entre dezembro de 2011 e abril de 2012 apontou os seguintes resultados para os níveis de alfabetismo.

- **Analfabeto** - 6% do brasileiros de 15 aos 64 anos de idade não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases
- **rudimentar**: 21% dos brasileiros de 15 a 64 anos são pessoas que desenvolveram a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares.

²⁰ Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro

- **básico:** 47% dos brasileiros de 15 a 64 anos são considerados funcionalmente alfabetizados, uma vez que leem e compreendem textos meio extensos, e se necessário, fazem inferências para localizar informações. Porém, apresentam limitações quando se aumenta o grau de dificuldade nas operações requeridas e envolvem maior número de elementos ou relações.
- **pleno:** 26% dos brasileiros de 15 a 64 anos compreendem e interpretam informações usuais da cultura escrita, por meio de textos mais longos e complexos; fazem relação e comparação, interpretam informações e são capazes de realizar inferências e sínteses. (SCHWARTZ, 2010).

A partir desses critérios, os dados levantados assinalam um número de *analfabetos funcionais* - a soma dos níveis absolutos e rudimentar - que correspondem a 27% da população entre 15 e 64 anos de idade; pessoas que não conseguem compreender nem mesmo a leitura de palavras e frases em situações simples do cotidiano; muito embora uma parcela desse grupo consiga ler números familiares como números de telefone, preços, etc. Portanto, pessoas que decodificam o sistema da escrita, mas não são capazes de compreender o que leram, ou de produzir textos para o seu uso social. De acordo com os critérios do IBGE, em conformidade com as orientações da UNESCO, também são consideradas analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

Desse modo, ressalta-se que as mudanças identificadas no conceito de alfabetização refletem uma preocupação com a aprendizagem das competências básicas no campo da leitura e da escrita, como também da matemática. Logo, esse processo de aquisição do sistema da escrita da língua materna se caracteriza como complexo e multifacetado, uma vez que também busca obter o aprendizado dessas habilidades. Essas múltiplas faces da alfabetização são objetos de estudos de diferentes campos da ciência: psicologia, psicolinguística, sociolinguística e linguística que consideram às condicionantes sociais, econômicas, culturais e políticas dos alfabetizandos (M.SOARES, 2014).

Para M. Soares (2014) as pesquisas de cunho psicológico sobre esse processo têm ganhado muito espaço nas últimas décadas, juntamente com a cognitiva; a primeira busca conhecer os processos psicológicos necessários para o indivíduo ser alfabetizado e tem em Jean Piaget sua maior representatividade; a segunda, está representada por estudiosas importantes nesse campo como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que realizaram investigações sobre o processo mental na aquisição da leitura e escrita de crianças (e

posteriormente de adultos), denominando de psicogênese²¹ - processo muito aplicado nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A perspectiva cognitiva da alfabetização se aproxima muito da psicolinguística, na preocupação quanto maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual quando a criança lê, etc." (M.SOARES, 2010, p.19). Essa autora também destaca que o aspecto sociolinguístico é caracterizado pelos usos sociais da língua; logo, a criança que chega à escola traz experiências adquiridas pelo uso da língua oral, marcada pelas peculiaridades regionais de acordo com o lugar em que vive, e da *fala* do grupo com quem convive mais diretamente; aspectos que também podem ser observados nos estudantes adultos e não-alfabetizados.

Além dessas diferenças dialetais, outra dificuldade de ordem sociolinguística, segundo M. Soares (2010, p.20), está ligada às dimensões oral e escrita da língua, tendo em vista que ambas "servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos". Portanto, reforça-se que a alfabetização não pode ser entendida como um processo "neutro"; ela responde a um "pra quê" e a um "por que", conforme o contexto socioeconômico em que esteja inserida.

No âmbito da linguística podemos dizer que a alfabetização consiste na relação entre sons e símbolos gráficos; ou seja, na relação entre fonemas e grafemas. Essas relações tem muitas variáveis porque um mesmo som pode ser representado por mais de um símbolo gráfico, e um sinal gráfico pode ter mais de uma sonoridade (M.SOARES, 2010).

Adotando um sentido mais restrito, Cagliari (1998, p.113) aponta que "a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler e a decifrar a escrita".

Para Soares (2004, p.14), numa compreensão mais alargada dessa ideia,"a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais.

No rumo do alargamento e complexidade a alfabetização agregou o conceito de letramento; logo, são dois processos distintos e indissociáveis. O primeiro envolve a

²¹ A psicogênese se baseia na análise da escrita dos alunos, cujos estágios (pré-silábico, silábico e alfabético) são considerados uma representação de seus processos mentais (FERREIRO e TEBEROSKY,1985).

compreensão dos princípios que regem a forma do sistema da escrita alfabética, e o segundo, ao uso efetivo desse sistema no meio social, em suas diferentes formas, ou gêneros, (ALBUQUERQUE et al, 2010). Assim, como diz M.Soares (1998, p.47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis: ao contrário, o ideal seria [...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita".

Em síntese, além de ser objeto de estudo de várias ciências, a alfabetização está sujeita às condicionantes de ordem política, social e cultural, o que esvazia o argumento da neutralidade que compõe à lógica instrumental com ênfase na codificação e decodificação do sistema da escrita. Em sentido oposto à instrumentalidade, visão adotada por esta pesquisa, o processo de alfabetização considera essas condicionantes e busca à conscientização (FREIRE,1979) dos sujeitos que aprendem a ler e a escrever, relacionando essas habilidades com suas práticas sociais no dia-a-dia (M. SOARES, 2004).

2.2.1 Alguns significados de alfabetização de adultos

A mudança do modelo de produção de agroexportador para urbano-industrial, tornava necessário qualificar a mão de obra operária, no início do século XX e, além disso, a garantia de poderes e privilégios dos grupos da elite, estava condicionada ao número de votos, e só votava quem era considerado alfabetizado (V.PAIVA, 2003).

Nesse contexto, a alfabetização de adultos era pensada como "aquisição do sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e escrita"(MOURA, 1999, p.20-21). Essa lógica restringiu o processo alfabetização a uma atividade mecânica, limitada à codificação e a decodificação da escrita.

Esse entendimento foi muito criticado por Paulo Freire que concebia esse processo como um ato político ao promover, simultaneamente, a leitura do código e à conscientização. Suas experiências práticas e teóricas, muito notadas no final da década de 1950 e nos primeiros anos de 1960, observavam a realidade socioeconômica e cultural da população que não sabia ler e escrever, tendo como objetivo retirá-las de uma condição de inércia e silenciamento, para uma ação transformadora em seus contextos sociais.

Freire (1979a, p.4), numa perspectiva crítica, compreende a alfabetização como, "um momento da teoria do conhecimento", um processo dialógico; ou seja, uma troca de

experiências envolvendo alunos e professores, que objetiva a percepção da realidade que os envolve à partir de suas reflexões.

Percebe-se que para Freire (1982, p.11) a alfabetização deve promover, intencionalmente, a conscientização do aluno num processo em que "a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra". Nesse pensamento, as práticas descontextualizadas de leitura e escrita, ainda encontradas em turmas de alfabetização da EJA (SCHWARTZ,2010), não corroboram com o pensamento desse autor.

Ressalta-se que esta pesquisa, no campo da alfabetização, se apoia nessas definições de Freire, além de autores como Schwartz (2010), Souza (2007) e Soares (2011), que também adotam a premissa que o conhecimento da leitura e da escrita é precedido pela leitura de mundo.

2.3 Práticas Pedagógicas e alfabetização de adultos

Para Verdum (2013) não há unanimidade na definição de práticas pedagógicas, o que implica na observância dos princípios em que esteja sendo concebida. Em um entendimento crítico e amplo, esse conceito implica em ações desenvolvidas em um ambiente educativo, assentadas em densos conhecimentos teóricos, que externem objetividade e um sentido social observando as condicionantes históricas e culturais do lugar e seus sujeitos.

Nesse modo de pensar, em um contexto educacional de adultos, não cabem percepções ingênuas que caracterizam o/a estudante "como alguém que não se desenvolveu culturalmente" (SCHWARTZ, 2010, p.77); portanto, uma perspectiva negativa desses homens e mulheres que vivem e atuam na sociedade.

Essa visão, característica de uma consciência ingênuo de educação (PINTO, 1982), também entende a alfabetização de adultos como uma retomada do processo educativo interrompido na infância, o que talvez explique algumas abordagens pautadas em assuntos e atividades retiradas do universo infantil que, segundo Arroyo (2011), ainda são práticas muito comuns nas salas de aula para estudantes adultos e trabalhadores.

Nesse sentido, Schwartz (2010, p.50) adverte que:

cópias de palavras e a produção de frases isoladas, descontextualizadas, que não possuem encadeamento entre si, não podem contribuir para que o sujeito se aproprie da linguagem escrita como instrumento de expressão e

comunicação de suas ideias, de seus sentimentos, de suas necessidades e de suas descobertas.

Esses traços remetem à concepção instrumental do processo de alfabetização, no qual as práticas pedagógicas não observam a realidade dos alunos/, e não possibilitam a reflexão problematizadora dos conteúdos, leituras, atividades, jogos, etc., abordados em sala de aula.

Além disso, as práticas instrumentais, que somente privilegiam a leitura e a escrita do sistema alfabético, também refletem o modo como esses/as estudantes são percebidos/as: seres isolados e passivos, receptores de conteúdos no qual a educação é um ato de "depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária" (FREIRE, 1979a, p.68).

No seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire definiu a prática educativa como "um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos" (FREIRE, 1996, p. 145). Seguindo essa ideia, se entende que os alunos/as da EJA, que ainda não sabem ler e escrever, possuem saberes adquiridos na interação com o mundo impresso de diferentes maneiras - trabalhando, resolvendo problemas, etc.- portanto, carregam esses conhecimentos para o espaço escolar. Logo, a relação entre os conhecimentos teóricos do/a professor/a e as ações educativas desenvolvidas na sala de aula, adquirem relevância quando o docente busca compreender sobre o que faz a partir das especificidades do lugar e seus sujeitos.

Para Schwartz (2010), os conhecimentos teóricos adquiridos pelo/a docente, por si só, não garantem que esses sejam apresentados aos alunos adequadamente para que haja aprendizagem; também é necessário o conhecimento de habilidades e recursos que chama de *saber fazer*, que, no caso, entendemos como método de ensino.

Contrariando a perspectiva do *saber fazer*, muitos programas de alfabetização - ou as campanhas - entendiam que para alfabetizar era necessário tão somente ler e escrever; nessa situação, não era significativo - e na atualidade²² parece que ainda não é - ter a formação específica para o exercício docente. Destaca-se que esta pesquisa não comunga dessa lógica e concebe a aquisição da leitura e da escrita como um processo complexo que requer o uso de teorias e estratégias específicas por parte de quem ensina; logo, a formação docente em suas dimensões inicial e continuada é preponderante no processo de alfabetização de adultos.

²² O Programa Brasileiro de Alfabetização - PBA - não tem como critério aos seus educadores à formação específica para o ensino.

Ressalta-se que alguns autores têm chamado a atenção para os avanços teóricos no campo da EJA, e também na alfabetização de adultos; contudo, tais avanços não extinguiram práticas pedagógicas que apresentam ausência de criticidade, muitas vezes infantilizadoras, caracterizadas por métodos de alfabetização que privilegiam a repetição e a memorização dos conteúdos (SOARES, 2010; SCHWARTZ, 2010).

Em seus estudos no âmbito da alfabetização de adultos, Schwartz (2010, p.100) apresentou aspectos significativos da prática pedagógica e os denominou de *invariantes didáticos* por serem "considerados estáveis no encaminhamento de um referencial metodológico[...] em qualquer prática pedagógica alfabetizadora que perceba todos como capazes de aprender". Segundo a autora, esses invariantes didáticos ocorrem independentemente do contexto alfabetizador porque contribuem "para habilitar o professor a responder os questionamentos básicos para a prática docente alfabetizadora" (SCHWARTZ, 2010, p.101). São eles:

- 1- O diagnóstico do conhecimento prévio
- 2- A constituição do grupo
- 3- Construção do contrato pedagógico
- 4- O planejamento básico;
- 5- Organização do espaço físico;
- 6- O conteúdo da alfabetização;
- 7- A construção do repertório das palavras significativamente memorizadas;
- 8- O trabalho em grupo como estratégia didática, como princípio de aprendizagem
- 9 - A lição de casa
- 10 - Clima motivacional propício para o ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa reconhece a importância de cada um desses *invariantes didáticos* à eficácia no processo de alfabetização. Contudo, em decorrência das limitações de um trabalho dissertativo, foram considerados nesse estudo como elementos da prática pedagógica, apenas os itens 4, 5 e 6 - planejamento básico, organização do espaço físico e conteúdos de alfabetização. Salienta-se que além dos três invariantes apontados, os *métodos de alfabetização* e os *materiais didáticos* também constituem elementos de práticas pedagógicas nesta investigação. A seguir, apresentamos um breve estudo dos invariantes didáticos (SCHWARTZ, 2010) escolhidos, mais os métodos de alfabetização e materiais didáticos.

2.3.2 Aspectos de práticas pedagógicas

2.3.2.1 Planejamento básico das aulas

Conforme Sacristán (1998) a finalidade de um plano de aula é guiar a prática do professor/a, mas, sabendo que o ensino é um processo desenvolvido num meio social e complexo, não se pode ter ilusões quanto ao rigor, precisão e previsibilidade desse planejamento. Assim sendo, ao formular um plano de aula, o/a professor/a precisa ter em mente os vários fatores que compõe a complexidade desse processo como a diversidade dos sujeitos, os diferentes aspectos socioeconômicos dos alunos e da comunidade, etc.

Para Schwartz (2010), o planejamento é uma proposta de trabalho carregada de intencionalidade, no qual o/a professor/a reflete antecipadamente e criticamente, sobre a prática a ser desenvolvida em sala de aula, considerando os recursos necessários para facilitar a construção do conhecimento para um determinado grupo de pessoas, juntamente com o seu ambiente.

Nesse caminho, Sacristán (1998, p.205) diz que o plano dos/as professores/as consiste em uma série de operações "dos mais diversos modos" e, pela relevância do tema, estão elencadas nesta citação mais alongada:

- a) Pensar ou refletir sobre a prática *antes* de realizá-la.
- b) Considerar que *elementos* intervêm na configuração da experiência que os alunos/as terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido
- c) Ter em mente as *alternativas* disponíveis: lançar mão, das experiências prévias, casos modelos metodológicos, exemplos realizados por outros.
- d) *Prever*, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar.
- e) Antecipar as *consequências* possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua.
- f) *Ordenar os passos* a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade.
- g) Delimitar o *contexto*, considerando as *limitações* com que contará ou tenha de superar, analisando as *circunstâncias* reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/as, materiais, meio social, etc.
- h) Determinar ou prover os *recursos* necessários.

Portanto, o planejamento é uma prática de refletir e organizar com antecedência as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula tendo em vista os objetivos a alcançar. No caso da EJA, essa organização, de maneira ampla, deve considerar a semestralidade, podendo também ser estruturada em outros tempos como bimestre, mês ou quinzena. Contudo, numa

visão mais específica, não se deve desprezar a relevância e necessidade dessa prática pedagógica para o dia-a-dia do/a professor/a.

Sobre o registro do planejamento das aulas, Schwartz (2010) esclarece que depende do perfil de cada docente e pode variar entre explicações mais detalhadas, pequenos esboços ou tópicos.

Ressalta-se que a falta de planejamento leva à improvisação do trabalho pedagógico, caracterizada pela ausência de uma sistematização das atividades desenvolvidas em sala de aula. Entretanto, não se ignora que o improviso também constitui à prática docente uma vez que esse/a profissional lida com pessoas e situações distintas, e o inesperado sempre acontece, exigindo uma postura criativa e capacidade de improvisação. Mas, o uso constante dessa estratégia pode causar frustrações aos professores e aos alunos diante dos resultados negativos, encontrados pela fragmentação pedagógica caracterizada pela falta de um encadeamento de ideias e ações, e clareza de objetivos às aulas (LEAL, 2005).

Outro fator de improvisação, segundo Galvão e Soares (2004), é a compreensão de que alfabetizar adultos tem um sentido caritativo o que não exige tanto preparo e empenho por parte de quem executa.

2.3.2.2 Organização do espaço físico

A organização do espaço físico pode evidenciar as concepções teóricas que influenciam a atividade docente. Para Schwartz (2010, p.145) carteiras enfileiradas indicam que "a interação nesse espaço não é prioridade"; alunos/as sentados um atrás do outro, de frente para o quadro, também sugerem que o "o mais importante é ouvir o professor/a", situada à frente da turma. Esse modelo de organização atende bem a lógica do ensino tradicional no qual o professor tem maior centralidade no processo educativo.

Ao contrário da composição das carteiras enfileiradas, os círculos e semicírculos favorecem a interação entre os estudantes, e também com o/a professor/a, porque promove uma maior facilidade para ver, ouvir e falar com o outro. O quadro branco não é o centro, e numa roda, o professor se *confunde* com os estudantes favorecendo à dialogicidade em sala de aula (BRASIL/MEC/SECAD, 2006, Caderno 2).

Sobre a maneira acima de organizar o espaço físico, Schwartz (2010) ressalta que essa disposição favorece a construção do conhecimento como um processo interativo e que

potencializa o diálogo. Além do arranjo das carteiras, a autora atenta à relevância de se ter um ambiente alfabetizador; significa que o professor pode e deve trazer para a sala de aula, de maneira planejada, cartazes, placas, as representações de letras do alfabeto, etc., no intuito de que esse material auxilie nas intervenções pedagógicas. Outro motivo, seria a possível visualização do material exposto (com a representação da escrita) pelos alunos, promovendo a necessária aproximação entre o aprendiz (alunos) e seu objeto de aprendizagem (o sistema da escrita).

2.3.2.3 Conteúdos

O termo conteúdo pode assumir distintas definições dependendo do enfoque adotado. De imediato, apresenta um sentido hegemônico relacionado à instituição escolar, no qual foi forjado e lembra disciplinas, matérias, assuntos diversos. Essa lógica importa-se com o ponto de vista de quem os transmite, e o que será transmitido (SACRISTÁN, 1998).

Tendo em vista as práticas pedagógicas de uma turma de alfabetização da modalidade EJA, essa pesquisa entende como conteúdos os assuntos adotados em sala de aula, concebendo que devam pautar-se na proposta curricular, observando os conhecimentos prévios dos homens e mulheres que compõem esse ambiente, juntamente com suas especificidades socio-históricas e culturais, no interesse de alcançar distintas aprendizagens. Ademais, dentro de uma proposta emancipadora, é fundante que estejam direcionados à "conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo [...] em que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas [...]" (FREITAS, 2010, pp.99-100).

Para Schwartz (2010) a alfabetização é um processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita, e isso implica que os conteúdos a serem trabalhados devam ser o texto²³ e o contexto, que na interpretação de Freire é definida como *leitura de mundo* e a *leitura da palavra*. Para a autora, a leitura - uma atividade interativa- consiste em se atribuir um sentido ao texto, no qual o leitor compreenda a informação que tem diante de si. Quanto a escrita diz que: "escrever é produzir um texto em uma situação específica [...] para alguém[...] conhecido, desconhecido, que demanda algum tipo de formalidade, ou não, com o objetivo de

²³ A autora (2010, p.153) se refere a *texto* na acepção de Koch e Travaglia (1989) "como uma unidade de sentido que preenche uma função comunicativa, reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão"

informar, convencer, opinar, comunicar, produzir algum efeito em outra pessoa" (SCHWARTZ, 2010, p.154).

2.3.2.4 Materiais didáticos

Na história da educação de adultos, segundo Haddad e Di Pierro (2000), observou-se que no período da colonização, o uso de materiais religiosos pelos padres Jesuítas - como a Bíblia e manuais de catequese - assumiram a função didática no ensino da religião e de vários ofícios para os índios adultos que habitavam o Brasil. Porém, os primeiros materiais didáticos específicos para adultos, financiados pelo poder público, surgiram a partir da criação do Fundo de Ensino Primário que destinava 25% dos recursos para o Ensino Supletivo de adultos e adolescentes analfabetos o que promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEEAA.

No período Imperial, as escolas noturnas com a missão de diminuir os alarmantes índices de analfabetismo, também contribuíram com o aparecimento dos primeiros materiais pedagógicos, e a eficácia do método de ensino mútuo (lancaster) -usado para crianças e adultos naquela época- demandava quadros-negros, cartazes, materiais de ensino e livros didáticos. Nessa lógica, a alfabetização de adultos concebida à maneira instrumental, privilegiava somente a aquisição do sistema de código alfabético no qual adotou-se o método sintético para esse processo, o que exigia novos materiais didáticos e novas cartilhas que estimulassem a leitura do alfabeto, repetidas vezes, para a memorização, a formação de palavras e frases, e à cópia (BEISIEGEL, 1974).

No entanto, a experiência de alfabetização de Paulo Freire, socializada no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), que promovia uma educação pautada na participação social do sujeito a partir da sua realidade, suscitou inúmeras críticas às metodologias infantilizadoras, bem como ao material didático destinado aos adultos (OLIVEIRA, 2010). Dentro dessa visão inovadora, foram produzidas cartilhas contextualizadas e alguns programas de rádio.

Desse modo, é relevante o cuidado dos/as professores/as quanto ao preparo e à utilização dos recursos materiais que servirão de auxílio em suas aulas. No caso da alfabetização de adultos, deve se evitar material com traços infantilizadores, destinados às crianças, ou adolescentes; caracterizado por imagens, palavras ou situações que envolvam

essas fases da vida. O material para uma turma de adultos deve ser pensado e preparado considerando os objetivos disciplinares a serem alcançados e, sobretudo, os traços que caracterizam a realidade de pessoa adulta (SCHWARTZ, 2010; OLIVEIRA, 2010).

2.4 Alfabetização e os métodos.

2.4.1 Breve Histórico

A definição da palavra método corresponde a "uma ordenação de tarefas, procedimentos ou etapas para atingir um objetivo; processo ordenado e racional adotado para a consecução de um fim" (SACCONI, 2010, p. 1372).

No campo educativo, o método deve buscar o equilíbrio entre dois pontos à eficácia na tarefa de educar, formalmente ou informalmente: a visão de quem ensina e a visão de quem aprende. Desse modo, Cagliari (1998, p.40) diz que "todos os métodos no fundo baseiam-se em um dos dois métodos básicos", denominados por ele *método de ensino* e *método de aprendizagem*. E sobre a aprendizagem diz:

A aprendizagem não se processa paralelamente ao ensino. O que é importante para quem ensina, pode não ser importante para quem aprende. A ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo, de acordo com sua história de vida e, raramente, acompanha passo a passo a ordem do ensino (CAGLIARI, 1998, p.37).

Na perspectiva de quem ensina, o método é definido por Cagliari (1998) como a transmissão de informações por parte dos professores/as que creem serem importantes, organizando-as de maneira que possam ser assimiladas com facilidade por seus alunos e alunas. Nesse sentido, Freire (1996) chama a atenção à necessária reflexão crítica do professor quanto a essa organização, concretizadas em práticas pedagógicas que exprimem a relação entre teoria/prática, uma vez que na ausência dessa reflexividade, "a teoria pode ir virando blá, blá, blá e a prática ativismo"(p.22).

Os vários métodos de alfabetização, ou, segundo M.Soares (2014) o *fazer alfabetização*, atendem aos interesses específicos da área em que são estudados: psicogenética, cognitiva, fonológica, textual, discursiva e sociocultural. Assim, "o **fazer** não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele saber, mas se constrói também nas práticas, e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização" (p.32).

Prosseguindo com Cagliari (1998), a importância de alfabetizar ocorreu com o surgimento dos sistemas de escrita, na Antiguidade, diante da necessidade de homens e mulheres representarem o mundo em seus cotidianos, quando utilizavam um sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, provavelmente usado para contar o gado.

A escrita, pelo que se sabe hoje, começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C., e na China, por volta de 1500 a.C., esse processo autônomo tenha se repetido. Os Maias da América Central também inventaram um sistema de escrita independentemente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita, num tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã. Todos os demais sistemas de escrita foram inventados por pessoas que tiveram, de uma maneira ou de outra, contato com algum sistema de escrita (CAGLIARI, 1998, p.15)

Nesse tempo, a alfabetização consistia em ler e ser capaz de escrever esses símbolos, como também, inventar outros à representação de produtos e seus proprietários. A estratégia de ensino adotava por princípio que quem soubesse os códigos, transmitia para aqueles que não sabiam e queriam aprender; somente quem pretendia tornar-se *escriba* poderia ir para algum tipo de escola (CAGLIARI, 1998)

Na Idade Média já prevalecia um sistema de escrita mais estruturado, e assim como no período anterior, quem sabia as letras e fonemas do alfabeto de uma língua, ensinava aos que não sabiam, o que não consistia necessariamente numa atividade escolar.

Segundo Araujo (1996), após análises de peças de museu - alfabetos em couro, tecido e ouro; tabuletas de madeira e gesso com as letras entalhadas - verificou-se que foram adotados muitos mecanismos nesse período para que as crianças, na mais tenra idade ²⁴, pudessem ser alfabetizadas.

No tempo renascentista (séculos XV e XVI), principalmente com o advento da imprensa na Europa, houve uma grande preocupação com os leitores, cujo número havia aumentado significativamente em razão da mudança quanto ao ato de ler: o que era um processo coletivo, tornara-se individualizado dando ênfase à alfabetização. Logo, uma das consequências mais precípuas desse tempo foi o aparecimento das primeiras cartilhas: "nessa época surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas [...] era preciso estabelecer uma

24. Os pais acreditavam que, quanto mais cedo entrassem em contato com o material escrito, mais fácil seria a aprendizagem e, aos poucos, iriam incorporando aqueles conhecimentos. As imagens da época revelam crianças sendo amamentadas com a tabuleta do alfabeto pendurada ao braço. (ARAUJO, 1996)

ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim" (CAGLIARI,1998, p.19).

A Revolução Francesa provocou mudanças importantes à escola, como a alfabetização das crianças do *povo* que passara a ser um assunto escolar. Adverte-se que nesse tempo tais crianças eram os filhos das pessoas ricas (os burgueses) que não tinham ligação com a nobreza, e as crianças economicamente pobres continuaram sem frequentar as escolas.

Segundo Cagliari (1998), com o aumento do número de interessados surge o método do Ensino Mútuo, no qual um grande número de alunos aprendiam em coro, exercícios relacionados às letras do alfabeto, e isto fomentou uma alteração importante nas antigas cartilhas que passaram a adotar o ensino *silábico*; ou seja, o método do ba-be-bi-bo-bu, ainda muito presente nos dias atuais.

Esse autor observa que no Brasil as cartilhas tiveram grande influência no processo de alfabetização e seus resquícios podem ser percebidos na prática de muitos docentes que, mesmo não fazendo uso do livro cartilhado, adotam procedimentos de ensino - sintético, analítico e misto - que evidenciam métodos utilizados pelas cartilhas.

Abaixo, de forma muito sintetizada, numa abordagem histórica, apresenta-se os principais métodos de alfabetização

Método sintético

A origem do método sintético remonta ao primeiro período da Antiguidade quando as crianças na Grécia, por meio da *soletração*, decoravam as letras do alfabeto (alfa, beta, gama...), depois aprendiam as sílabas e, muito depois, aprendiam as palavras.

Nesse processo, se aprende a partir do que se concebe como o mais simples (letras e sílabas), para o mais difícil (frases e textos), obedecendo a uma lógica crescente de dificuldades. Assim, o ensino de palavras consideradas fáceis como *bola, pato, mala, gato*, etc., precedem às palavras tidas como difíceis: *brilho, prata, grama, gramado*, etc. Entretanto, esse raciocínio contempla o ponto de vista de quem ensina, haja vista que para quem "não sabe ler e escrever qualquer palavra é igualmente difícil e não há nenhuma palavra fácil" (CAGLIARI, 1998, p.47).

A compreensão sintética, segundo Oliveira (2010, p.157), norteou as práticas de alfabetização e à elaboração de cartilhas, que na base da *soletração* "propunham a leitura do alfabeto repetidas vezes para memorização, formação de pequenas palavras e frases, bem

como as respectivas cópias". No Brasil, *A Cartilha Maternal* criada em 1870, é um exemplo típico dessa forma de ensino.

A partir da forma sintética de pensar a alfabetização - da letra para a palavra, do fácil para o mais difícil - surgiram outros métodos denominados de *fônico e silábico*.

Método Fônico

O método fônico, segundo Mendonça (2011), surgiu na França do século XVII, como resultado da ressignificação da antiga *soletração* que vinha sofrendo muitas críticas baseadas na ineficácia da repetição das letras à alfabetização. Desse modo, passou-se a ensinar o som das letras (fê, lê, mê, etc.), em detrimento do nome (efe, ele, eme). Portanto, esse método consiste no enfoque do som das letras durante a leitura de palavras

Porém, afirma Mendonça (2011, p.25), "o exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas levou tal método ao fracasso". Essa autora também observa que o som isolado de uma letra não pode ser significativo para quem aprende, uma vez que seus conhecimentos adquiridos no campo da linguagem - a oralidade e práticas sociais - são desconsideradas.

Método Silábico

Na tentativa de superar o fracasso do método fônico, ainda na França, criou-se o método silábico, adotando como estratégia ensinar primeiro as vogais e depois uma das consoantes, formando as sílabas. Portanto, a sílaba é apresentada pronta e, ao contrário do método fônico, não se detém no som das letras que a compõe. Após o domínio dessa sílabas, o aluno pode juntá-las para formar as palavras.

Nesse método, segundo Cagliari (1998, p. 44), "é muito comum os alunos formarem palavras sem sentido porque seguem apenas as regras do jogo, que diz que, juntando dois pedaços de palavras, forma-se uma palavra nova". Do mesmo modo que os anteriores, também não observa a realidade em que o aluno está inserido, tão pouco seus conhecimentos prévios.

Para contrapor o jeito sintético, surgiu o método analítico que compreende o processo da leitura começando do mais amplo para o mais particular, e isso deu origem a outras três formas de alfabetizar: *palavração*, *sentencição* e *global*. Na *palavração*, como o nome já mostra, o processo de leitura é iniciado com a palavra que logo depois é decomposta nas

unidades menores, sílabas e letras. A sentencição começa com a frase, posteriormente dividida em palavras, sílabas e letras. No método global o processo de alfabetização é iniciado com textos do interesse do alfabetizando e que podem ser desmembrados em frases e unidades menores. A Cartilha do Povo (1928) de Lourenço Filho é um exemplo desse jeito de alfabetizar (MENDONÇA, 2011).

Aglutinando essas duas maneiras de pensar a alfabetização - sintética e analítica - surge o método misto que ora utiliza a forma sintética, ora a analítica. A cartilha *Caminho Suave*, produzida em 1948 é o exemplo brasileiro mais clássico desse método.

A figura abaixo, um quadro com as principais fases dos métodos apresentados sintetiza as ideias.

Figura 5: Quadro - métodos de alfabetização

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentencição	Contos e da experiência infantil
1ª. fase	Alfabeto: Letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª. fase	Silaba	Silabas	Silabas	Silabas	Palavras	Sentenças
3ª. fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Silabas	Palavras
4ª. fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Silabas
5ª. fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

FONTE: Mendonça (2011, p.28)

2.4.5 "Método" Paulo Freire

É consenso para muitos autores ligados à educação, entre eles Brandão (1981), que Paulo Freire não propôs mais um método de ensino; sua proposta se preocupava com uma

maneira mais humana de ensinar e aprender. "O método aponta regras **de** fazer , mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre **como** fazer (p.27).

Feitosa (1999) esclarece que apesar das objeções, à expressão *método Paulo Freire* foi cristalizada e universalizada no meio social como sinônimo de uma visão progressista da prática alfabetizadora.

Possivelmente, esse entendimento de método também esteja atrelado às sugestões de Freire materializadas em um passo a passo na alfabetização, construído na metade do século XX, quando juntamente com um grupo de professores no Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, fez as primeiras experiências, assim relatadas por Brandão (1981, pp.15-18):

Primeiro foi feita uma pequena experiência na casa que o MCP (Movimento de Cultura Popular) conseguiu arrumar numa periferia de Recife. Foram 5 alfabetizando. Dois saíram, ficaram 3. De lá a equipe realizou as experiências mais amplas em Angicos e Mossoró no Rio Grande do Norte e em João Pessoa na Paraíba. [...]. Depois de haver sido testado em "círculos"na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método foi levado por muitas mãos ao Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília.

Diferentemente dos outras formas de alfabetização - que apresentam cartazes, cartilhas e cadernos de exercícios prontos - Paulo Freire (1979b) defende que esse processo seja um ato criativo, no qual os/as estudantes - pessoas históricas e inacabadas - sejam motivados a refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever, e sobre o profundo significado da linguagem do mundo. Portanto, uma prática educativa intencional, alinhada ao respeito por suas experiências e que promova a autonomia dos sujeitos desse processo (educando e educador) e tenha a dialogicidade enquanto princípio metodológico.

Nesse mesmo horizonte, Polli (2013, p.97) afirma que "a pedagogia libertadora de Paulo Freire deve se nortear pela análise do universo de palavras, situadas em um contexto, um meio cultural e na experiência concreta vivida pelos sujeitos", no qual a reflexão sobre a realidade e o diálogo têm absoluta relevância.

Schwartz (2010) acrescenta que partir da realidade dos aluno não significa limitar esses assuntos a aspectos da sua vida; mas, que lhe sejam ofertadas as condições de refletir

criticamente na compreensão dos conteúdos que estejam distantes de seus universos. Sobre a falta de criticidade nas aulas, e conteúdos sem relação com a realidade dos educandos, diz:

Dentro dessa outra forma de ver a alfabetização, portanto, a cópia de palavras e a produção de frases isoladas, descontextualizadas, que não possuem encadeamento entre si, não podem contribuir para que o sujeito se aproprie da linguagem escrita como instrumento de expressão e comunicação de suas ideias, de seus sentimentos, de suas necessidades e de suas descobertas (SCHWARTZ, 2010, p.50).

Salienta-se que muitas vezes a descontextualização induz à infantilização no ensino de adultos, materializada em atividades pedagógicas pensadas para crianças e adolescentes, no qual as experiências e a vida real de homens e mulheres - muitos com idade avançada - são ignoradas.

Desse modo, Freire (1979b, p.16) esclarece numa perspectiva crítica de alfabetização que "não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar *pula, pelo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula...* que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade". Também acrescenta que toda a prática educativa está atrelada a uma teoria educativa e a educação é um ato de conhecimento que possibilita romper com a cultura do silêncio, dando a palavra a quem não sabe ler e escrever, desconstruindo a "neutralidade" no processo de ensinar.

Em um de seus livros, Freire (1979a) conta que os 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias impressionaram muito a opinião pública e a vários setores do governo João Goulart que resolveu aplicar o "método" por todo o Brasil. Assim, entre junho de 1963 e março de 1964, apoiados em uma forte mobilização entre estudantes e professores universitários, e outros profissionais, foram realizados cursos de formação para aplicação do método nas várias capitais do país com a intenção de alfabetizar, ainda em 1964, cerca de 2 milhões de pessoas (BRANDÃO, 1981).

Contudo, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada e dirigida por Paulo Freire, foi extinta pelo governo militar sob a acusação de ser perigosa e subversiva, o que resultou em sua prisão e exílio, quando deu continuidade aos seus estudos no Chile, nos Estados Unidos e na Europa.

2.4.5.1 Pressupostos da teoria

Um dos mais importantes princípios educativos defendidos por Freire está na ideia de que ninguém educa ninguém e que ninguém se educa sozinho; ou seja, a educação é pensada como um ato dialógico no qual existe a troca de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende. Nesse caminho, a relação professor e aluno deve se dar na horizontalidade porque ambos buscam reconhecer no outro os diferentes saberes. Assim, ao mesmo tempo em que ensina, o professor também aprende, e vice-versa; um processo dialógico que inclui a todos sem distinção, inclusive aos estudantes que ainda não compreendem o código da escrita (FREIRE, 1996).

Outro aspecto central nessa teoria de alfabetização, destacado por Freire (1979b, p.61), é que não se deve "jamais" tomar a palavra de maneira isolada e "desconectada da realidade concreta dos alfabetizandos". O contrário disso, característica de uma educação problematizadora (1979a), considera a linguagem e o pensamento dos/as alunos/as acerca da palavra, ou tema estudados. Na observação dessa premissa surgem as *palavras geradoras* que, extraídas do mundo dos estudantes, alimentam o debate crítico numa sala de aula, ou em outro espaço de alfabetização.

Nessa visão de ensinar não é possível separar a codificação/decodificação da escrita, do processo de conscientização que levam homens e mulheres a romper com o simples estar *no* mundo, para existirem *com* o mundo. Isso significa se reconhecerem como sujeitos "capazes de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar e de comunicar-se" (FREIRE, 1979b, p.66).

Logo, não existe educação neutra; todo processo educativo tem uma intencionalidade político-pedagógica. No caminho das palavras geradoras, ao seguir as orientações de Freire (1979b), uma das primeiras ações do/a professor/a²⁵ deve ser a pesquisa sobre o universo vocabular dos/as alunos/as; um levantamento simples com a pretensão imediata de saber quais são as palavras mais utilizadas quando falam de si mesmos, da família, do trabalho, da comunidade onde vivem, etc.

²⁵ Este trabalho adota o termo professor/a para indicar a condição desse profissional na esfera educacional (SEEDF): pessoa com formação específica para o exercício docente - magistério ou pedagogia. Entretanto, observa-se que Paulo Freire, e outros autores, utilizam a palavra educador/a, na referência aos educadores populares, que nem sempre detém um preparo acadêmico específico para o ensino.

Para Di Pierro et al (2001) essas palavras, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, servem para possibilitar a reflexão sobre o contexto existencial desses jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação.

Conforme Brandão (1981, p.27) por meio do levantamento de palavras do universo dos alunos/as o/a professor/a pode descobrir pistas sobre as distintas realidade, e por meio delas, alcançar as próximas etapas do "método" que são as leituras "da realidade social que se vive e da palavra escrita que a traduz". Assim, a escolha das palavras geradoras devem contemplar tanto o debate no intuito de promover a conscientização, quanto o estudo do sistema da escrita.

Destaca-se que a pesquisa do universo vocabular numa turma de adultos, também pode ajudar a evitar que vocábulos vazios (Ex: Eva, Ivo, ovo, sapato, Mimi, Lalá, etc.), ausentes de significado para o/a aluno/a, sejam objeto de trabalho durante as aulas de alfabetização, o que pode levar à infantilização desse processo.

De acordo com o "método", após a seleção das palavras significativas, a professora deverá apresentá-las à turma por meio de imagens em suportes como cartazes, slides, fotos, filmes, etc. - denominadas por Paulo Freire de *fichas de cultura* - cujo objetivo é provocar o debate e a troca de ideias entre os estudantes, e entre os estudantes e a professora. Esses debates, segundo Freire (1979a, 1979 b), dão sentido a alfabetização porque podem promover nos alfabetizando a reflexão sobre a sua própria capacidade de refletir.

Dessa maneira a finalidade das fichas de cultura é favorecer discussões que possam, segundo Brandão (1981, p.50), "levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar sobre si mesmos e o seu mundo", incitando uma problematização da realidade visando uma conscientização ativa; ou seja, perceber os problemas de sua realidade com condições de interferir.

O roteiro abaixo, extraído do Manual do Monitor, direcionado aos educadores das primeiras experiências dos Círculos de Cultura, ocorridas em 1961 nas cidades de Angicos e Mossoró-R.N, exemplifica o que foi exposto anteriormente.

Palavra geradora: salário

Ideias para discussão:

a valorização do trabalho e a recompensa.

finalidade do salário: manutenção do trabalhador e sua família

o horário do trabalho segundo a lei

o salário mínimo e o salário justo.

repouso semanal - férias - décimo terceiro mês

Finalidades da conversa:

levar o grupo a discutir sobre a situação salarial dos camponeses
discutir o porquê dessa situação.

discutir com o pessoal sobre o valor e a recompensa do trabalho
despertar no grupo o interesse de conhecer as leis do salário.

levar o grupo a descobrir o dever que cada um tem de exigir o salário justo

Encaminhamento da conversa:

O que é que vocês estão vendo nesse quadro?

como é que está a situação do salário dos camponeses? por que?

o que é o salário?

como deve ser o salário? por que?

o que é que agente sabe das leis sobre o salário?

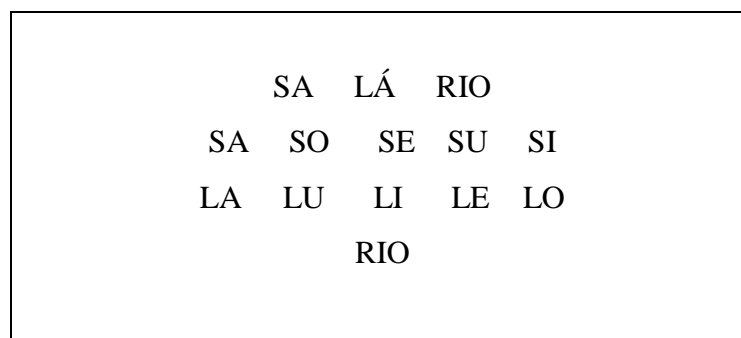
o que é que podemos fazer pra conseguir um salário justo?

(in: BRANDÃO, 1981, pp.53-54)

Prosseguindo com o estudo sobre o método, na perspectiva de criar uma imagem de uma situação de trabalho para uma turma de alfabetização de adultos, apresenta-se a seguinte simulação da abordagem ortográfica da palavra geradora SALÁRIO.

Conforme já foi situado, após o debate crítico sobre o tema SALÁRIO, a professora deverá apresentar a palavra na sua forma escrita, chamando a atenção para o contorno das letras, juntamente com leitura das famílias silábicas (BRANDÃO, 1981).

Figura 6: estudo da palavra- método Paulo Freire



Fonte: elaborado pela autora

Após a visualização e a leitura pausada da palavra e as suas partes (sílabas), junto com a professora, chega o momento mais criativo do trabalho que, segundo Brandão (1981), é formar palavras novas que no caso da palavra acima poderia ser: SALA, SOLO, SELO, LULA, etc.

2.4.6 Construtivismo e Alfabetização de Adultos

O construtivismo é considerado uma importante teoria da educação e surgiu na primeira metade do século XX a partir das experiências de Jean Piaget²⁶, que após longos anos de estudos com crianças, do nascimento até a adolescência, concluiu que o "conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive" (NIEMANN; BRANDOLI, 2012, p.2).

No Brasil, essas ideias também constituíram o *movimento renovador escolanovista*, ou Escola Nova, que se opunha fortemente à educação tradicional que preponderava naquela época, tendo como marco histórico o Manifesto dos Pioneiros lançado em 1932.

Apoiados no pensamento liberal, ativistas desse movimento como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, apostavam em inovações pedagógicas que, principalmente, considerassem o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem; e, para isso, buscaram sustentação teórica nos estudos sobre a aprendizagem de Piaget que, diferentemente do modelo tradicional, considerava o papel ativo do/a aluno/a nesse processo. Entretanto, para Saviani (1997, p.192), a Escola Nova objetivava a "formação de um indivíduo egoísta, independente, membro ajustado da sociedade burguesa".

Nesse mesmo horizonte crítico, Duarte (2011, p.55) defende que o movimento renovador - muito forte até meados do século XX - aliado ao construtivismo, favorece ideologicamente os interesses do mercado neoliberal quanto a formação de uma classe trabalhadora ajustável a qualquer realidade. Assim, existe a *necessidade* "de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo".

Porém, a fundamentação lógica dessas ideias críticas, não apagam às contribuições dessa teoria da educação - o construtivismo- que concebe o conhecimento como algo que não pode ser dado; é construído. Assim, baseadas nos estudos de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1985) buscaram compreender cognitivamente como se desenvolvem os processos de aquisição da língua escrita em crianças.

²⁶ Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo, filósofo e epistemólogo suíço que desenvolveu importantes estudos sobre a psicogênese infantil. Esteve no Brasil em 1949, representando a UNESCO, num seminário sobre Educação e alfabetização de adultos, no Rio de Janeiro.

Para essas estudiosas há uma mudança significativa no processo de alfabetização quando o/a professor/a considera o conhecimento prévio que os alunos têm com a escrita, ou seja, suas práticas sociais ocorridas no dia-a-dia.

Na esfera da alfabetização de adultos, Costa e Oliveira (2010, p.135), apoiadas nos estudos de Emilia Ferreiro, assim falam:

Mesmo que não saiba ler e escrever convencionalmente, o alfabetizando pensa sobre o objeto do conhecimento, constrói hipóteses acerca da leitura e da escrita, vivencia conflitos cognitivos e, no seu esforço para solucionar os conflitos, avança na construção do conhecimento.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2012, p.507) estabelece uma relação entre Freire e Ferreiro numa perspectiva linguística e filosófica da alfabetização, e identifica bases teóricas semelhantes entre os dois, acerca da teoria do conhecimento:

Em Freire, temos a ênfase do homem como sujeito que, na relação permanente com o mundo que o rodeia, e por meio de sua ação nele, constrói seu conhecimento. Em Ferreiro, a partir de Piaget, encontramos a ideia de um sujeito que atua também ativamente para compreender o mundo que o rodeia e não espera que alguém que possua um conhecimento lhe transmita.

Nessa perspectiva de Freire e Ferreiro, Carvalho (2008) aponta sugestões para o trabalho pedagógico com pessoas adultas que não sabem ler e escrever. Primeiramente sugere fazer uma sondagem, junto aos alunos/as, para obter os temas mais significativos, o que denota acordo com os princípios freirianos, e cita como exemplo as palavras *trabalho, emprego, desemprego, política, bandido, medos, casa, abandono*, etc., que poderão ser discutidas em sala de aula com o auxílio da leitura de jornais, ou de programas de televisão.

Para Carvalho (2008), o trabalho com jornal na sala de aula pode ser bem interessante, por ser um instrumento considerado mais atraente e mais leve, e que pode ajudar a despertar o gosto pela leitura. Também observa que o jornal, como qualquer outro instrumento, não fala por si só, e as maneiras de usá-lo em sala de aula são variadas; logo, não basta utilizá-lo como fonte de imagens para recorte e a simples produção de cartazes. É necessário que haja tentativas de interpretação de textos com comentários. Mesmo que os/as alunos/as ainda não tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética, para a autora é fundamental que possam manusear os jornais, folheando-o e lendo suas imagens. "É uma atividade adulta que não infantiliza, e nem diminui o analfabeto. Discutir as notícias, escrever no quadro ou no

blocão algumas das coisas ditas pelos alunos é um bom ponto de partida para exercício de leitura e escrita" (p.126).

Antes de iniciar esse processo, a autora sugere que a professora leia o texto em voz alta porque sua boa leitura torna o texto interessante, o que difere da leitura daqueles alunos que ainda leem de forma fragmentada. Ainda adverte que, mesmo sabendo que o jornal é um material de baixo-custo, e bem interessante, as aulas devem contemplar outros tipos de textos como poemas, histórias, lendas, quadrinhos, anúncios, listas, encartes, e tudo aquilo que se ler, e faz parte do cotidiano da vida dos alunos e alunas.

De acordo com Carvalho (2008) é uma queixa comum entre os/as professores/as que a procuram a decepção quanto a vontade dos alunos em sala de aula, restritas à leitura e à cópia porque não gostam de trabalhos em grupo, e são pouco participativos. Sobre isso argumenta que muitos adultos analfabetos ainda concebem a escola no modelo tradicional como um espaço de silêncio e de aulas expositivas, onde se faz (ou se fazia) muitas cópias, ditados e contas. Nesse entendimento é um lugar onde o professor/a é o/a único/a detentor/a do saber e transmite os conteúdos aos alunos/as, que os recebem de maneira passiva; uma *vantagem* para alguns dos estudantes, por não terem que expor as próprias ideias e argumentá-las.

Sobre o trabalho em grupo, ou mesmo o debate em sala de aula, a autora (2008) sugere que o ambiente seja pensado como um espaço democrático onde se ouve posicionamentos contrários e favoráveis, o que pode gerar o esforço individual à elaboração de ideias que defendam os pontos de vistas. Também alerta que não basta colocar os alunos ao redor de uma mesa para que realizem individualmente suas atividade, e considera importante que haja proposições que tornem relevante a participação de todos os membros do grupo na discussão e na troca de opiniões. Nesse sentido, apoiada na teoria de Freire, diz que é fundamental "trazer à tona o que sabem os alunos, exercitar a leitura do mundo, estimulá-los a criticar" (p.128).

A narrativa acima demonstra uma aula de alfabetização de adultos a partir do reconhecimento de peculiaridades da turma como a condição de não-crianças (OLIVEIRA, 2015), a valorização das experiências e conhecimentos adquiridos de cada alfabetizando/a, e o contexto de um espaço escolar. Ressalta-se que de forma alguma, se teve a pretensão de apontar um modelo certo de aula, tendo em vista que cada ambiente que abriga pessoas adultas em processo de aprendizagem, é constituído por especificidades singulares e diferentes.

Finalizando, Cagliari (1998) explana que o método mais eficaz para um professor é definido com sua experiência e baseado em conhecimentos sólidos acerca de cada um deles, e que devem estar alinhados com a sua organização de trabalho que objetive "o que vai passar para os alunos, quando e como" (p.109). Portanto, não se pode tomar um método como modelo de verdade e eficácia, uma vez que a educação, lida com pessoas diferentes e multidimensionais.

3. METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO CAMPO

3.1 Traços metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa buscou conhecer o contexto de uma sala de aula de uma escola pública destinada à alfabetização de adultos, na modalidade EJA, no Distrito Federal, na perspectiva da educação como direito humano com destaque à alfabetização. Para isso se pautou no estudo de aspectos de eixos que constituem esses ambientes que, no caso, são: os estudantes, as percepções teóricas das professoras sobre a educação no contexto da EJA, e algumas práticas pedagógicas desenvolvidas. Igualmente considerou a complexidade, a diversidade, a singularidade e o dinamismo que permeiam esses espaços de educação formal, entendendo que tais fatores impossibilitam sua replicabilidade, e exigem uma metodologia de investigação que observem essas características (PÉREZ GÓMEZ, 1998), o que justifica a abordagem qualitativa de enfoque interpretativista.

O estudo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de estudo investigativo, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Além disso, reconhece o processo de interação que há entre a pessoa que pesquisa e a realidade investigada, bem como a influência do pesquisador no fenômeno estudado, e vice-versa, o que enseja sua base interpretativista (CHIZZOTTI, 2013).

Nessa lógica, Creswell (2014, p. 52) argumenta que a abordagem qualitativa torna-se relevante quando se faz um estudo exploratório, almejando um entendimento mais detalhado da questão, do contexto, ou ambiente, e de seus participantes. Para ele, esse tipo de pesquisa se justifica quando se pretende "dar poder aos indivíduos para compartilhar suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo".

Nesse caminho, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) acrescenta:

"não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaço privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo".

Para Pérez Gómez (1998) a pesquisa qualitativa e interpretativista contempla uma visão dinâmica de sociedade inacabada e que está em constante mudança. Por isso, a realidade

é construída historicamente, é relativa e contingencial podendo "se transformar, reconstruir ou destruir". E diz mais:

Para o enfoque interpretativo, todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação. Dessa forma, inevitavelmente, a realidade investigada é condicionada em certa medida pela situação de investigação, pois reage ante o que investiga ou ante a própria situação experimental. [...] o experimentador é influenciado pelas reações da realidade estudada, pelo conhecimento que vai adquirindo[...]. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.103).

Desse modo, o estudo de um contexto alfabetizador da EJA, a partir de alguns aspectos dos eixos elencados, incentiva o conhecimento detalhado desse espaço o que torna relevante o uso do estudo de caso como procedimento investigativo. Para Yin (2010,p.39) o estudo de caso " investiga um fenômeno em profundidade e em seu contexto com a vida real".

Para Crewell (2014), uma das características definidoras desse tipo de pesquisa é a sua delimitação e descrição, observando critérios como a localidade, momento específico e a sua atualidade na vida real.

Na finalidade de atender aos objetivos geral e específicos, utilizou-se a entrevista individual semiestruturada e a observação como ferramentas metodológicas à coleta de dados.

A coleta de dados, na visão de Creswell (2014, p.122), é "uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas informações para responder às perguntas da pesquisa".

A entrevista semiestruturada é provavelmente uma das mais importantes técnicas de coleta de informações utilizadas no âmbito das ciências sociais (GIL, 2009). Sua grande vantagem é permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante, e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). No caso desta pesquisa, o uso dessa ferramenta se justificou diante destes dois objetivos específicos formulados: conhecer os estudantes do contexto pesquisado e identificar as percepções das docentes sobre o processo educativo em questão. Outro fator determinante, e relacionado ao primeiro objetivo, foi o analfabetismo dos/as participantes/alunos(as) impossibilitando o uso de instrumentos como os questionários.

Desse modo, planejou-se um roteiro de entrevista individual e semiestruturada - com "perguntas abertas, gerais e focadas" - contemplando aspectos socio-históricos da vida dos/as alunos/as, no qual se obteve essas informações, e outras, como às relacionadas ao estudo no âmbito educativo formal (CREWELL, 2014, p.135).

Estimulou-se o processo de narrativas com perguntas que permitiam às pessoas contarem suas histórias. Para Gibbs (2009, pp 81-82), essa forma funciona bem "se a pessoa tiver que contar suas experiências[...].

Ressalta-se que nas entrevistas com as duas professoras, além das questões socio-históricas, e que envolviam a formação docente, enfatizou-se perguntas relacionadas ao contexto educacional em que atuavam.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola e o ambiente se mostrou favorável uma vez que à noite, ao contrário do dia, havia pouco barulho que pudesse atrapalhar a coleta desses dados.

Para esse procedimento foram utilizados espaços da escola como a sala de leitura, o refeitório, a secretaria e a sala de coordenação. Essa variação de local ocorreu em razão da prioridade por ambientes mais reservados e silenciosos, como também, pela disponibilidade, uma vez que nem sempre estavam disponíveis.

Diante de cada entrevistado/a houve o cuidado de explicar o motivo daquela série de perguntas na intenção de deixá-los menos inseguros, ou temerosos, ao exporem informações pessoais de suas vidas. Também se ressaltou que não havia qualquer obrigatoriedade em responder às perguntas que não gostassem. Todas as respostas foram gravadas em aparelho eletrônico e também foi utilizado um caderno para notas pessoais.

Todas as autorizações foram obtidas na forma escrita e verbal, sendo essa última colhida no momento da gravação da entrevista.

Abaixo, o roteiro que orientou a entrevista individual com os discentes.

- 1- Contexto atual: residência, filhos, profissão, local de trabalho, grau de escolarização dos filhos.
- 2 - Infância: escolarização dos pais, local de origem, escolarização na infância, motivos de não ter estudado.
- 3- Sobre a escola: o que gosta, o que não gosta, por que voltou a estudar, sobre as professoras.
- 4- Direitos humanos: escolheu-se uma situação-problema relacionada ao mercado de trabalho, pelo fato dos estudantes participarem ativamente desse setor da sociedade, e a abordagem, dentro da realidade de cada aluno/a, cuidava da garantia de direitos trabalhistas. Resumidamente, a questão foi apresentada, mais ou menos assim: "Se você fosse demitido/a de uma empresa, sem motivo, após cinco anos de trabalho e constatasse que não receberia os seus direitos trabalhistas como férias, décimo terceiro, aviso prévio e outros, o que você faria?".

Salienta-se que foram entrevistados quatro alunos e três alunas.

Na entrevista com as professoras, as perguntas buscavam saber informações sobre a sua escolarização - contemplando a formação inicial para o magistério e também a formação continuada no campo da EJA - além das suas visões teóricas sobre educação, EJA e pontos sobre a organização do trabalho pedagógico. Acrescenta-se que, neste trabalho, se concebe a formação docente na perspectiva do direito.

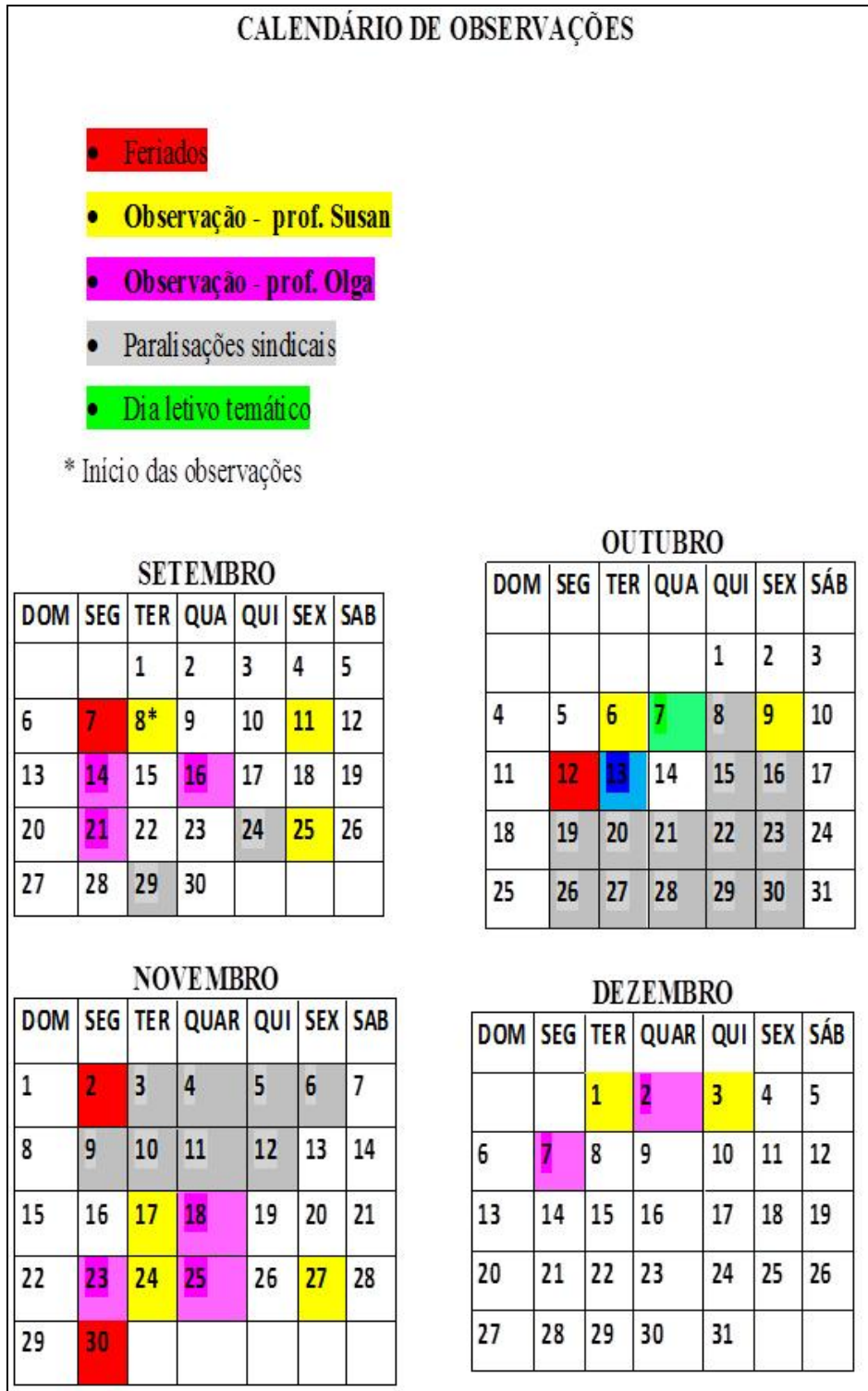
A outra ferramenta metodológica utilizada à coleta de dados nesta pesquisa foi a *observação*, que ocorreram dentro da sala de aula e, em dois dias, no pátio da escola. Para Creswell (2014, p.137), esse procedimento tem centralidade na pesquisa qualitativa por favorecer a compreensão de um fenômeno por meio dos cinco sentidos do observador que, na fase de campo, pode examinar "o ambiente físico, os participantes, as atividades, as interações, as conversas e os seus próprios comportamentos durante a observação". Nesse sentido, ressalta-se que além dos aspectos denominados neste estudo de práticas pedagógicas-conteúdos, métodos de alfabetização, materiais didáticos, organização do espaço físico-discentes e docentes também foram observados/as.

Em princípio optei pela *observação não-participante*, na intenção de manter uma posição de neutralidade durante esse procedimento e evitar interferências. Contudo, a primeira experiência evidenciou que não seria possível uma pessoa estranha sentar ao fundo da sala de aula e permanecer despercebida, uma vez que pretendia conhecer as histórias dos sujeitos daquele espaço, e também entrevistá-los/las; portanto, era essencial estabelecer aproximações. Portanto, a postura adotada foi de participação. Assim, durante os primeiros dias de pesquisa, sempre que possível, me aproximei dos estudantes por meio de conversas informais, nos instantes que antecediam o início da aula, na hora do lanche e na hora do intervalo. Conforme define Pérez Gomez (1998, p. 109) a "observação participante supõe prolongadas permanências do investigador no meio natural, observando, participando, diretamente , ou não, [...] para registrar os acontecimentos, as redes de condutas, os esquemas de atuação comuns ou singulares, habituais ou insólitos".

Porém, diante das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, busquei preservar uma posição de neutralidade tendo em vista que a minha participação poderia interferir na coleta de dados que atendessem a esse objetivo específico da pesquisa. Nesse caso, apenas observei e procurei não opinar. Contudo, ocorreram várias conversas informais entre eu e as professoras acerca de situações que envolviam a EJA.

Atenta-se que foram realizadas treze observações no segundo semestre de 2015 e em dias alternados. Esse período letivo da EJA foi marcado por muitas interrupções causadas por paralisações sindicais, além da greve de 29 dias da categoria de professores. A primeira aula observada ocorreu no início do mês de setembro e a última no final do mês de novembro. A seguir, um quadro contendo os dias observados e as paralisações e dias de greve.

Figura 7: Calendário de Observações na turma



Por meio do quadro constata-se que oito observações aconteceram nas aulas da professora Susan (português) e cinco nas aulas da professora Olga (matemática).

Durante esse processo adotou-se como estratégia de registro anotar a maior quantidade possível de informações, para que, posteriormente, se pudesse estabelecer um foco, ou vários focos de análise. Desse modo, buscou-se perceber a incidência e relevância de elementos pertinentes ao âmbito pedagógico possíveis de serem analisados no ambiente pesquisado.

Assim sendo, após o quarto dia de observação, e sob a influência das questões da pesquisa, foi possível perceber os pontos que se destacavam nas práticas pedagógicas e eram importantes naquele contexto da EJA: os conteúdos das aulas, os métodos de alfabetização, a organização do espaço físico, e os materiais didáticos utilizados.

Ressalta-se que esses pontos assinalados correspondem a um número reduzido do que pode ser investigado no universo de uma sala de aula, além disso, cada um deles detém dimensões e complexidades que, em razão do limite temporal de um estudo de mestrado, inviabilizam explorações que considerem suas totalidades.

3.1.1 Análise dos Dados

O processo de análise dos dados numa pesquisa qualitativa requer a organização e a realização de uma leitura preliminar, a codificação e organização dos temas, a representação e a formulação de uma interpretação desse material (CRESWELL, 2014).

Para garantir uma maior fidelidade às respostas obtidas, durante as entrevistas utilizou-se um instrumento eletrônico de gravação, após o consentimento de cada entrevistado/a.. Os registros das aulas observadas foram feitos em um caderno de campo, no qual se buscou detalhar minuciosamente as atividades pedagógicas realizadas, o espaço da sala de aula e as interações percebidas entre os próprios alunos/as, e também com as professoras. Todo esse material foi transformado em texto que, segundo Gibbs (2009, p.17), é o "tipo mais comum de dado qualitativo usado em análise".

Ressalto que o processo de transcrição das gravações, e a produção de textos a partir das notas de campo, me possibilitou uma grande aproximação com o conteúdo do material a ser analisado (GIBBS, 2009). Assim sendo, as treze aulas observadas assumiram a forma de texto escrito e receberam uma numeração ao lado do nome da professora, ou seja, cinco aulas observadas foram denominadas de *aula 01*, *aula 02*, *aula 03*, *aula 04* e *aula 05*, da professora Olga; e oito aulas observadas da professora Susan - *aulas 01,02, 03, 04, 05, 06, 07, 08*.

Os textos oriundos de entrevistas e observações foram codificados no intuito de, segundo Gibbs (2009, p.60), "indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele".

Nesse horizonte, Creswell (2014, p.150) acrescenta que "o processo de codificação (*coding*) envolve a separação do texto, ou dados visuais, em pequenas categorias de informação". Então, inicialmente, buscou-se por meio de leituras reflexivas identificar nas transcrições palavras, sentenças, expressões e ideias que se repetissem e isso caracteriza a codificação aberta.

Assim, as categorias levantadas foram compreendidas e interpretadas sob a técnica da análise de conteúdo, ultrapassando as evidências imediatas e buscando uma maior veracidade diante das respostas apresentadas (SETUBAL, 1999).

Sobre essa técnica de análise, Bardin (1977, p. 41) afirma:

Compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista, através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura -a letra- mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.

Depois de agrupados, os dados foram categorizados e aprimorados, considerando as questões da pesquisa, de forma "mais analítica e teórica possível", e isso é fundamental na codificação (GIBBS, 2009, p.77).

Desse modo, o material transcrito, juntamente com os registros das observações, originou três grupos de dados a serem analisados, cujos resultados foram organizados e apresentados em três partes, conforme às perguntas da pesquisa.

Parte I - Dos estudantes;

Parte II - Das professoras;

Parte III - Das práticas pedagógicas.

3.2 Descrição do campo

O cenário dessa pesquisa foi uma escola da zona urbana denominada de Centro de Ensino Fundamental (CEF), localizada numa Região Administrativa (RA) do Distrito Federal.

De acordo com os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), na Pesquisa Distrital por Amostra em Domicílio (PDAD/2013), essa RA apresenta um índice populacional urbano ultrapassando o número de 130.000 (cento e trinta e mil) habitantes. Desse total, aproximadamente 55% são nascidos no território do DF, e cerca de 44% são imigrantes de outros estados da Federação, sendo que cerca de 57% desses são oriundos do nordeste brasileiro.

Quanto a instrução, especificamente ao nível de escolaridade, o relatório final da Codeplan (2013) aponta que 2,68% se declararam analfabetos, e esse percentual aumenta para 5,05%, quando são acrescentados os que se declararam saber apenas ler e escrever. Nesse aspecto, os indicadores não diferem muito dos dados do censo do IBGE (2010) sobre o analfabetismo no DF - 3,5%.

Nesta cidade há quatro escolas que ofertam semestralmente o 1º Segmento da EJA no período noturno: três estão localizadas na zona urbana e uma na zona rural.

Nas proximidades da escola pesquisada, situada entre um conjunto de residências, foi observado um comércio bem movimentado constituído de uma padaria, farmácia, posto de gasolina, hospital público, parada de ônibus e, mais adiante, um terminal rodoviário de transporte coletivo para outros lugares do Distrito Federal e do Goiás (cidades goianas mais próximas do DF, também conhecidas como Cidades do Entorno).

Essa Unidade Escolar (UE) pertence à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), órgão do governo local responsável pelo setor educacional na região da capital do país, que veicula em seu espaço virtual ter como missão:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes (www.sedf.gov.br; acesso em 04/03/2016).

O Censo Escolar de 2015 - cuja coleta de dados também foi pautada em informações prestadas pelos diretores das escolas - apontou que existem 658 estabelecimentos educacionais na rede pública do Distrito Federal, localizados entre as zonas urbana e rural, e

distribuídos por 14 Coordenações Regionais de Ensino²⁷ (CRE). Desse total, 113 escolas ofertam a EJA - a maioria no período noturno - e 63 delas disponibilizam o 1º segmento: duas no turno matutino, cinco no vespertino e as demais no período noturno.

Ainda com os dados obtidos pelo censo escolar 2015, foi possível saber que no segundo semestre desse mesmo ano, foram realizadas em todo o Distrito Federal 40.188 matrículas nos três segmentos da EJA que possibilitaram a formação de 1.223 turmas. Além disso, 4.414 matrículas e 273 turmas pertenciam ao 1º segmento, sendo que 982 matrículas e 64 turmas pertenciam à 1ª etapa. Os números relacionados a RA desta pesquisa indicavam um total de 3.014 estudantes da EJA distribuídos em 96 turmas, no qual 79 desses alunos pertenciam à 1ª etapa/1º segmento e formavam quatro turmas.

3.2.1 A escola

A escola está situada na zona urbana²⁸ da cidade e recebe a denominação de CEF²⁹ - Centro de Ensino Fundamental - sendo popularmente reconhecida pela sigla CEF, e um numeral. É uma instituição pública de ensino, ligada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, órgão do governo local responsável pela educação na região da capital federal.

Conforme o levantamento feito junto à secretaria escolar, durante o dia essa instituição de ensino assegura à comunidade o ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, em dois turnos - matutino e vespertino - totalizando 1440 alunos/as. À noite, segue o regime semestral e disponibiliza na forma presencial, o 1º e o 2º segmentos da EJA. O Primeiro Segmento, no 2º semestre/2015, teve 60 alunos/as matriculados, e o segundo, 412, resultando em 472 estudantes maiores de 15 anos no turno da noite.

O horário de funcionamento das aulas no noturno, indicado no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) era de 19h:15 às 23 horas. O quadro abaixo, elaborado a partir

²⁷ A SEEDF possui 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE): CRE Brazlândia; CRE Cruzeiro/P. Piloto; CRE Ceilândia; CRE Gama; CRE Guará; CRE Sobradinho; CRE Planaltina; CRE Taguatinga; CRE Santa Maria; CRE Núcleo Bandeirante; CRE Paranoá; CRE Recanto das Emas; CRE Samambaia; CRE São Sebastião.

²⁸ Existem escolas de zona urbana, situadas nas cidades, e escolas de zona rural, situadas em região de chácaras, sítios e fazendas.

²⁹ Também existem as siglas: EC - Escola Classe; CEM - Centro de Ensino Médio; CEi - Centro de Educação Infantil; CEI - Centro de Educação Especial.

das informações desse documento, especifica o número de turmas da EJA ofertadas no 2º semestre de 2015.

Quadro 1: quantidade de turmas da escola pesquisada - 2º semestre/2015

EJA	1º SEGMENTO				2º SEGMENTO			
ETAPA	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
QUANT. TURMAS	01	01	01	01	03	02	03	03

Fonte: Elaborado pela autora

Foi observado que o 1º segmento, composto por quatro etapas, ocupava quatro salas de aula; ou seja, uma sala para cada etapa. O 2º segmento era formado por 11 turmas - da 5ª a 8ª etapa; equivale às séries finais do ensino fundamental de oito anos (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

Sobre a estrutura física da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) elenca os seguintes espaços, citados no quadro a seguir:

Quadro 2: estrutura física da escola

Instalações	Quant.
Almoxarifado	01
Biblioteca	01
Cozinha	01
Depósito de limpeza	01
Despensa	01
Diretoria	01
Laboratório de Ciências	01
Laboratório de Informática	01
Mecanografia	01
Quadra de esporte coberta	01
Recreio coberto	01
Refeitório	01
Sala de aula	16
Sala de coordenação pedagógica	01
Sala de orientação educacional	01
Sala de TV e Vídeo	12
Sala dos professores	01
Sanitário dos estudantes	02
Sanitário dos funcionários	02
Secretaria	01

FONTE: Retirado do PPP da escola

Quanto a estrutura pedagógica, esse documento aponta o seguinte quantitativo de cargos : 1 diretor, 1 vice-diretor, 4 supervisores, 5 coordenadores, 2 orientadores educacionais e 73 professores/as.

3.2.2 Projeto Político Pedagógico da Escola

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada estava disponibilizado pela SEDF em seu espaço virtual e foi acessado no dia 05/01/2016 no endereço - www.sedf.gov.br.

Comumente chamado de PPP, esse documento tem forte relevância nas instituições escolares de natureza democrática, uma vez que apresenta e representa a identidade da unidade de ensino, considerando às múltiplas e complexas realidades - pedagógica, política, social, econômica e cultural - da comunidade a qual pertence.

Conforme descrição dos Pressupostos Teóricos da coleção Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF (2014), por ser um instrumento democrático, deve ser construído em coletividade com a participação de todas as instâncias da comunidade escolar: funcionários, alunos/as e pais/mães/responsáveis; ou seja, "todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF[...] numa profunda reflexão sobre as finalidades da escola e da explicitação do seu papel social"(p.16).

Em linhas gerais, o documento dessa escola intitulado PPP 2014, apresentava um enfoque mais acentuado na educação integral e refletia um aporte teórico baseado na proposta curricular, notado na descrição sobre a função social da escola e seus sujeitos: "a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e adolescentes sujeitos inteiros, considerando, todas as suas vivências e aprendizagens"(PPP 2014 da escola, p.26).

Entretanto, observa-se que essa definição ao expressar os sujeitos - crianças e adolescente - parece excluir os estudantes da EJA, uma vez que estes são jovens, adultos e idosos. Esse documento evidenciou uma concepção ampliada de aprendizagem como um processo contínuo que acontece sempre ao longo da vida, tantos nos espaços institucionalizados, como fora deles, no qual se pode inferir que houve referência aos estudantes adultos.

Um dos objetivos gerais da escola, apresentados no PPP 2014, e que evidencia ligação com a EJA é "assegurar a formação para o exercício de cidadania"; e o específico, "proporcionar qualidade de ensino" (p.29). Observou-se que os demais objetivos, gerais (havia mais de um) e específicos, atendiam à condição de integralidade na educação, o que indica uma relevância desse aspecto à comunidade escolar em questão.

A missão da escola apontada no documento era "oferecer ao aluno o atendimento com excelência, contribuindo para o desenvolvimento individual e social, visando a

potencialização dos seus conhecimentos com a contribuição de toda a comunidade escolar.

Sobre as concepções teóricas, expressadas no corpo do texto, havia referência a Pedagogia Histórico-Crítica na abordagem de Saviani (2007), no qual o sujeito aluno era compreendido como um ser crítico e social.

Sobre o currículo desenvolvido na escola, o PPP fez referência à proposta curricular da SEDF como instrumento de apoio, salientando seus eixos transversais: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade.

Especificamente sobre a EJA o texto ressaltou a relevância da contextualização como elemento central no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Destaca-se que esse traço é apontado como fundamental no processo de ensino e aprendizagem para pessoas adultas por vários estudiosos desse campo educativo.

Quanto à avaliação na EJA, o documento indicava em sua página 14, a seguinte compreensão: "deve incluir os estudantes, encorajando, orientando, informando e conduzindo os sujeitos sociais de forma que estimule a autorregulação das suas aprendizagens. A avaliação formativa, nesse caso, reitera a história vivida por eles e suas trajetórias".

O documento também apontava, de maneira geral, que 28 projetos eram desenvolvidos pela escola ao longo do ano; porém, apenas um deles denominado de "Formatura", fazia alusão aos estudantes da EJA - alunos/as da 8ª etapa do 2º segmento que estavam concluindo o ensino fundamental e estava na condição de formandos.

No entanto, salienta-se que as reduzidas referências observadas no PPP da escola quanto a EJA e aos seus estudantes, considerando também os poucos dias pesquisados, não descartam a possibilidade de que outras ações tenham ocorrido, envolvendo os/as alunos/as - jovens, adultos e idosos - observando as especificidades dessa modalidade de ensino.

3.2.3 Sala de aula - o local da pesquisa

Cheguei à escola num dia de terça-feira, exatamente às 19:20 do dia 08 de setembro de 2015; coincidentemente, Dia Mundial da Alfabetização - data criada no ano de 1967 pela ONU. Na guarita da escola havia um vigilante, profissional terceirizado, que controlava a entrada de pessoas no local, e mais a frente, um policial militar do Distrito Federal. Como já havia obtido o consentimento verbal do diretor da escola, num encontro de acaso em outro

espaço público, me identifiquei para um dos responsáveis pelo local daquele dia. Após os devidos esclarecimentos fui conduzida até o diretor da unidade que prontamente me recebeu, como também assinou os papéis que me autorizavam a realizar a pesquisa na instituição de ensino.

Em seguida, um membro da equipe da direção me acompanhou até o local da pesquisa: a sala da 1ª etapa/1º segmento, situada em um dos largos corredores da escola. A minha chegada estava sendo aguardada, uma vez que, previamente, havia estabelecido contato com a professora daquele dia, por meio de telefone.

Ao adentrar, percebi que o espaço físico destinado à turma era uma sala ampla, bem iluminada, com mobiliário que parecia adequado aos estudantes adultos, composto de 20 mesas e 20 cadeiras na cor azul, em ótimo estado de conservação, dispostas geograficamente na forma de fileiras.

À frente da sala havia uma mesa e uma cadeira destinada à professora, uma lousa branca e retangular para ser escrita com pincel apropriado, e pouco acima do quadro branco, um ventilador que aparentava já ter sido bem utilizado. Acrescento que durante o período pesquisado foi instalado na sala um aparelho de ar condicionado.

As paredes estavam pintadas na cor creme e em ótimo estado de conservação. Não havia qualquer material fixado naquela sala de aula, eficientemente iluminada pelas lâmpadas fluorescentes (todas funcionavam); a porta, e as janelas basculantes, voltadas à área interna da escola, também compunham esse ambiente.

Após o boa-noite, a professora disse meu nome aos alunos e pediu que me apresentasse melhor aos estudantes presentes. Havia poucos (seis), que me olharam com atenção enquanto eu explicava quem eu era, e o motivo de estar ali. Tentei ser bem objetiva e foquei nos esclarecimentos sobre a pesquisa, especificamente nos processos de observação e entrevista. Nesse momento, busquei utilizar uma linguagem que fosse o mais direta possível, e repeti, mais de uma vez, que não era obrigatória a participação. Ressaltei que os/as participantes não teriam seus nomes verdadeiros revelados - usaria pseudônimos - e nem dados que pudessem identificá-los, como o nome da escola e a cidade. O balançar de cabeças indicando afirmação, junto com pequenos sorrisos que tomei como compreensão do que eu havia dito, ajudaram a dissipar a minha tensão inicial. Encerrei a breve conversa ressaltando que durante o semestre iríamos nos conhecer melhor, e, caso tivessem dúvidas, eu poderia tentar esclarecer depois. Quando terminei a explicação, outros estudantes haviam chegado e novamente falei sobre a pesquisa.

Imediatamente, sentei em uma das carteiras disponíveis ao fundo da sala. Pairou um silêncio que durou longos segundos e só foi quebrado instantes depois pela fala da professora ao indagar sobre o feriado. Percebi que esse primeiro momento foi o mais difícil. Agora, era tentar me familiarizar com eles e vice-versa.

3.2.3.1 A Turma

Duas professoras atuavam na turma pesquisada. Conforme definição das pessoas da escola, e também das docentes, uma era de *português* e trabalhava com o grupo às terças, quintas, e sextas-feiras, e a outra era de *matemática* e atuava às segundas e quartas-feiras.

Essa forma de organização - professora de português e professora de matemática - abrangia às quatro etapas do 1º segmento, e o horário de aula especificado para esse grupo da EJA, descrito no PPP da escola era:

❖ *Início do turno: 19:15 - Término do turno: 23 horas.*

Ressalta-se que na escola havia uma vaga disponível para coordenador pedagógico desse segmento, porém, ninguém quisera assumir a função.

O quadro abaixo sintetiza a rotina semanal.

Quadro 3: distribuição de aulas da turma, 1ªetapa/1ºsegmento

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Matemática	Português	Matemática	Português	Português

FONTE: elaborado pela autora

A organização diária da turma estava estruturada do seguinte modo: após o início das aulas, às 20 horas, havia uma pausa para o lanche, e às 21:30, um intervalo de cerca de 15 minutos.

Quando o sinal³⁰ das 20 horas tocava, um, ou dois dos estudantes, se dirigiam até a cozinha da escola e traziam a merenda e os utensílios necessários para se servirem. Tudo era colocado em cima de uma carteira e os próprios alunos/as iam até lá e se serviam. Entre

³⁰ A cada 45 minutos o sinal tocava indicando o término de uma aula e o início de outra. Essa organização contemplava o 2º segmento que tinha várias disciplinas curriculares e professores/as.

buscar e devolver os utensílios à cozinha, gastava-se em média 20 minutos; tempo em que as atividades pedagógicas eram interrompidas dando lugar a outras interações sociais.

O cardápio observado, nos dias em que estive presente, foi: galinhada, arroz com peixe, vitamina de mamão com bolachas, suco com bolachas, vitamina de banana com bolachas, frutas (mamão, melão, maçã, banana).

O intervalo iniciava sempre às 21:30 e durava cerca de 15 minutos. Porém, a maior parte dos estudantes permanecia na sala e geralmente sentados no mesmo lugar. Nesse momento da rotina diária, também observou-se, por cinco vezes, que alguns estudantes das outras salas, e do mesmo segmento, visitaram a turma quando se instaurou diálogos animados caracterizados por muitos risos.

Na lista disponibilizada pela secretaria da escola, em setembro/2015, constavam 16 alunos matriculados: 12 homens e quatro mulheres. Segundo as professoras, desses alunos, apenas um ainda não havia comparecido às aulas daquele semestre, iniciadas no dia 03/08/2015, conforme indicava o calendário escolar específico à EJA naquele período. Ressalta-se que ao longo do semestre, durante as aulas pesquisadas, houve uma nova matrícula e muitas desistências.

O número de estudantes presentes, durante os dias em que observei, variou muito e nunca ultrapassou o total de 12 alunos/as, como se pode perceber no quadro abaixo. Verificou-se um maior número de ausências às sextas-feiras.

Quadro 4: Frequência geral - todos os estudantes da sala

DIAS OBSERVADOS	FREQUENCIA GERAL: mulheres/homens		DIAS OBSERVADOS	FREQUENCIA GERAL: mulheres/homens
08/09/15 Terça-feira	12: 1m / 11 h		09/10/15 Sexta-feira	03: 3 H
11/09/15 Sexta-feira	05: 1m / 4 h		16/10/15 Sexta-feira	08: 1 m / 7 h
14/09/15 Segunda-feira	07: 2 m / 5 h		18/11/15 Quarta-feira	10: 2 m / 8 h
16/09/15 Quarta-feira	04: 1 m/3 h		23/11/15 Segunda-feira	07: 2 m / 5 h
21/09/15 Segunda-feira	10: 2m/ 8 h		24/11/15 Terça-feira	09: 2 m / 7 h
25/09/15 Sexta-feira	06: 1m/ 5 h		25/11/15 Quarta-feira	06: 1 m / 5 h
06/10/15 Terça-feira	09: 3 m/ 6 h			

Fonte: registro de campo da pesquisadora

Inicialmente, dez alunos - quatro mulheres e seis homens - consentiram em participar desta pesquisa por meio de entrevistas e observações. Contudo, só foi possível entrevistar sete: três mulheres e quatro homens. Os outros, em razão do abandono escolar, foram apenas observados em algumas aulas, e os dados anotados integram um item específico desta dissertação - Estudantes II. Dois alunos se recusaram a participar e não consegui contato com outros quatro estudantes que faltaram todos os dias em que estive na escola. Uma aluna matriculada durante o semestre também foi observada e, como desistiu, suas informações integram o item Estudantes II.

Constatou-se que a rotina semanal de aulas da turma era organizada em torno de dois componentes curriculares do atual currículo da SEDF:

- Português: terças, quintas e sextas-feiras
- Matemática: segundas e quartas-feiras

Inferiu-se nesse contexto que essa demarcação era motivada pela necessária divisão de conteúdos curriculares entre as duas regentes, como também, pela importância pedagógica e social atribuídas a essas duas disciplinas. Não foram observadas referências diretas quanto aos outros seis componentes curriculares - artes, ciência, geografia, história, educação física e ensino religioso (esse último constitui a parte diversificada do currículo, portanto, não tem caráter obrigatório).

A turma aparentou muita tranquilidade no sentido de que todos os estudantes pareciam ser calmos no decorrer das aulas. Costumeiramente, se sentaram nos mesmos lugares e realizaram atividades como formação e leitura de palavras e frases, autoditado (escrita de palavras por meio de desenhos), operações matemáticas: adição, subtração, contagem de números, resolução de problemas, e outros. A relação entre alunos/as evidenciava aspectos de amizade e parceria materializadas em manifestações de cuidados quanto ao bem-estar uns dos outros. O habitual *boa noite* era seguido de perguntas mais específicas sobre a saúde, o trabalho e a família: "Melhorou mesmo?" "Como estão as coisas?", "Já conseguiu algum serviço?", "O netinho já nasceu?" (Notas de campo).

Também percebeu-se que essas manifestações, bem como os diálogos mais animados sobre o dia-a-dia, ocorreram com mais frequência na ausência das professoras que, as vezes, se deslocavam a outro ambiente da escola na finalidade de reproduzir algum material impresso, ou outra questão.

Outro exemplo que caracteriza uma relação amistosa entre os estudantes, como também com as professoras, foi a realização de um *Chá de Fraldas* destinado ao neto de uma

das alunas (Ana) que estava perto de nascer e não tinha o enxoval básico. Professoras e estudantes organizaram coletivamente um momento festivo com refrigerantes, salgados e bolos, e arrecadaram entre si, fraldas descartáveis e roupas necessárias para um bebê recém-nascido. As docentes falaram, durante as entrevistas, que foi um momento diferente e muito rico pela participação solidária dos alunos e alunas.

Os aspectos pesquisados sobre a parte pedagógica, que ocorreram nessa turma nos dias observados, serão abordados na Parte III da Análise dos Dados.

3.2.4 Participantes: estudantes e professoras

3.2.4.1 Estudantes

Os discentes foram divididos em dois grupo: Estudantes I - sete alunos entrevistados (3 mulheres e 4 homens); Estudantes II - quatro alunos apenas observados (2 mulheres e 2 homens), uma vez que não foi possível entrevistá-los em razão da desistência da escola durante o semestre letivo. Os estudantes entrevistados receberam os pseudônimos de Ana, Joice, Marta, Joaquim, Antonio, Luiz e João; e os que foram somente observados, Alisson, Cristiano, Francilene e Rosa

De maneira geral, suas idades apresentaram variações entre 30 e 65 anos; uma aluna e um aluno eram aposentados, e cinco mulheres e seis homens eram ativos no mercado de trabalho.

As informações mais detalhadas acerca de cada estudante pesquisado encontram-se na parte I do capítulo 5 que trata da análise de dados.

3.2 Professoras

As duas docentes pertencem ao quadro de professores efetivos³¹ da SEEDF o qual foram selecionadas por meio de concurso público, estando habilitadas a lecionar *atividades*,

³¹ Professor *efetivo* é aquele que ingressou no quadro de profissionais da SEEDF por meio de concurso público, e a contratação tem caráter estável e tempo indeterminado. Também existe o regime de contratação temporária no qual os/as professores/as também participam de um processo de seleção, para um trabalho docente de natureza instável e com prazo de término definido.

ou seja, podem atuar nos anos iniciais (1º ao 5º ano), na educação infantil e no 1º segmento da EJA.

Ambas têm mais de 20 anos de exercício na profissão e cursaram o normal (magistério) no 2º grau (ensino médio), sendo que uma delas formou-se em pedagogia. No período pesquisado a outra professora estava em processo de conclusão do cursos de letras/português, na modalidade à distância pela UnB. Trabalham 40 horas semanais em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal: 20 horas no diurno (turno vespertino) e 20 horas no noturno. No trabalho do dia atuam com crianças dos *anos iniciais* (1º ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos), ou da educação infantil. À noite, ministram aulas três dias da semana, e os outros dois dias são destinados à coordenação pedagógica conforme o disposto na Portaria de Distribuição de Turma de 2015.

A docente responsável pelo conteúdo de português, se ocupava da turma pesquisada às terças, quintas e sextas-feiras, e a professora de matemática dava aula nessa turma às segundas e quartas -feiras; sua carga horária de três dias de regência era preenchida na terça-feira, com a turma da 3ªetapa/1ºsegmento e com o mesmo componente curricular.

No intuito de preservar a identidade das docentes foi combinado o uso dos seguintes pseudônimos: **Susan**, professora de português; e **Olga**, professora de matemática. É importante salientar que essa associação entre a disciplina curricular e o nome da professora, comumente citada por estudantes e profissionais da escola, também pode facilitar à compreensão da rotina semanal escolar, por alunos/as que nunca estudaram, ou que estudaram pouco tempo durante toda a vida.

O quadro abaixo, feito com informações das professoras, permite entender a organização de 20 horas semanais de trabalho na escola da EJA.

Quadro 5: organização da carga horária noturna das professoras da turma pesquisada

PROFESSORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Susan	Folga	Port.	Coord. Escola	Por.	Port.
Olga	Mat.	Sala-3ª etapa	Mat.	Folga	Coord. Escola

FONTE: elaborado pela autora.

As informações mais específicas sobre essas professoras estarão na segunda parte da análise dos dados.

4. CONHECENDO UMA SALA DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA DO DISTRITO FEDERAL

Os dados coletados por meio de entrevistas e observações foram transformados em material de análise, e após um estudo minucioso, optou-se por apresentá-los separadamente no intuito de favorecer à organização e à compreensão das informações encontradas. Então, este capítulo foi dividido nas seguintes partes:

Parte I: Estudantes da turma e suas histórias

Parte II: EJA: o que dizem as professoras?

Parte III: Práticas pedagógicas da sala de aula

Ressalta-se que essa divisão também está associada à ordem dos objetivos específicos, apresentados na parte introdutória desta dissertação.

4.1 PARTE I: Estudantes da turma e suas histórias

4.1.1 Aspectos gerais

Esta parte do trabalho está constituída por dados logrados em entrevistas e, em alguns casos, também em observações. Três mulheres e quatro homens, estudantes da sala de aula, responderam às perguntas direcionadas ao perfil socioeconômico (idade, trabalho, onde mora, quantidade de filhos, etc); à infância (onde nasceu, escolarização dos pais, como foi a infância, por que não estudou); ao contexto educacional (por que voltou à escola, lazer, sobre suas potencialidades/habilidades).

Ressalta-se que em razão desta pesquisa pertencer a um programa de mestrado interdisciplinar com foco em direitos humanos, e também por comungar da visão de que esses direitos são adquiridos e mantidos em processos de luta que acontecem no dia-a-dia (FLORES, 2009), foram elaboradas duas questões relacionadas ao tema: a primeira abordava o conhecimento do/a o/a estudante sobre direitos humanos, ou se já tinha ouvido falar, e a segunda questão, compreendia uma situação-problema que pode ser sintetizada assim: "Se você fosse demitido de uma empresa, sem motivo justo, após cinco anos de trabalho e soubesse que não receberia os seus direitos trabalhistas como férias, décimo terceiro, aviso prévio e outros, o que você faria? *Correria atrás dos seus direitos?*". Se observa que essa

pergunta escrita, sofreu alterações quando foi verbalizada diante da necessidade de expressões mais adequadas ao entendimento de cada aluno e aluna.

Antes da entrevista, buscou-se deixar os discentes à vontade para que as respostas apresentassem espontaneidade. Nessa intenção, procurou-se estabelecer contato prévio durante as primeiras observações das aulas e, além disso, no momento marcado, a conversa era iniciada com assuntos gerais comuns ao lugar e à comunidade. Durante esse diálogo, os/as participantes eram estimulados/as a falar sobre si, por meio de suas memórias, sendo conduzidos/as por perguntas previamente anotadas em um roteiro particular da pesquisadora.

O estímulo à narrativa de situações, baseadas nas lembranças do passado, tinha o objetivo de evitar a necessidade de muitas perguntas. Exemplificando: na primeira questão do roteiro (Me conte como foi a sua infância), as respostas em forma de histórias trouxeram informações sobre o acesso a escola, as dificuldades econômicas e sociais dessa fase da vida, bem como da região onde moravam.

A duração de cada entrevista variou bastante, a mais curta durou 25 minutos e a mais longa, 80 minutos. Essa alternância aconteceu, assim acredito, em razão do grau de motivação dos/as entrevistados/as que, ao discorrerem sobre o passado, se empolgaram, ou não, em contar longas e detalhadas histórias; como também, nem todos apresentaram a mesma espontaneidade.

Ressalta-se que esses/as entrevistados/as apresentaram bom domínio da oralidade, de forma que não houve dificuldades em conseguir às informações. Todos/as se expressaram com clareza e demonstraram ótimo encadeamento nas ideias, resultando em um rico material de análise; às várias horas de gravações, originaram mais de 50 páginas de material transcrito.

Esses dados coletados por meio de entrevistas e observações possibilitou a formação de dois grupos de estudantes:

Estudantes I: dados obtidos em entrevista e observações

Estudantes II: dados obtidos em observações, uma vez que esses/as alunos/as abandonaram a escola durante o semestre e não foi possível entrevistá-los/las.

4.1.2 Estudantes I: alunos/as entrevistados

Este grupo de alunos/as está composto por três mulheres e quatro homens, com a idade variando entre 40 e 60 anos que foram entrevistados (e também observados) após autorizarem na forma oral e escrita, o uso de suas informações nesta pesquisa.

O quadro abaixo, refere-se às informações gerais sobre os estudantes .

Quadro 6: informações dos estudantes entrevistados

Alunos e Alunas	Sex	Idade	Est. civil	Natural	Tempo no DF	Profissão	Anos estudados na infância	Objetivo atual na escola
Ana	F	46	Sep.	Paraíba* ³²	26 anos	ajudante de pedreiro (desempregada)	- 1de ano	ler receitas culinárias
Marta	F	40	Cas.	Piauí	20 anos	serviços. gerais	- 1de ano	formar-se
Joice	F	60	Sep.	Ceará	37 anos	serviços gerais (aposentada)	não estudou	ler a Bíblia
Joaquim	M	48	Cas.	M. Gerais	1 ano	serviços gerais	- de 2 anos	habilitação/motorista
Antônio	M	42	Cas.	Piauí	20 anos	armador/const. civil	+ de 5 anos	formar-se
Luiz	M	50	Cas.	Paraíba	20 anos	serviços gerais	- de 1 ano	exigência da empresa
João	M	57	Cas.	Goiás	30 anos	carpinteiro (aposentado)		resolver questões bancárias

Fonte: elaborado pela autora

Ressalta-se que esta característica dos/as alunos/as entrevistados/as, idade superior a 40 anos, apresenta consonância com os indicadores do IBGE quando apontam no contingente de brasileiros maiores de 15 anos, um percentual de analfabetismo superior ao geral (9, 6%) entre as pessoas com mais de 40 anos: 40-59 anos, 11, 6%; 60 anos ou mais, 26, 5% (IBGE-CENSO, 2010).

³² Essa aluna contou que havia nascido no DF, mas, como foi criada na Paraíba desde os primeiros anos de idade se sentia nordestina. Assim, em respeito ao seu sentimento de pertencimento a esse estado, esta pesquisa a considerou como paraibana.

Também identificou-se que eram oriundos de outros estados do país, sendo cinco da região nordeste (Ana, Marta, Joice, Antônio e Luiz) e dois da região centro-oeste (Joaquim e João). Essas pessoas, segundo as informações da Codeplan (2013), pertencem aos 44% dos moradores da cidade oriundos de outros estados, e os alunos nordestinos, estão inseridos na parcela de 57% de migrantes da região nordeste, e que habitam a RA onde a escola está localizada.

A migração da zona rural para urbana foi outro aspecto observado e comum a esses estudantes que, na fase da infância, viveram em locais de base agrícola, e posteriormente mudaram para grandes cidades. Ressalta-se que tais características estão reconhecidas na descrição de Oliveira (1999) sobre as pessoas analfabetas, como também, na proposta curricular da SEDF, especificamente no caderno seis da coleção Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) que trata da EJA.

Assim, os aspectos levantados - maior número de alunos/as de origem nordestina e a migração rural/urbana - coadunam com os indicadores do IBGE (2010) sobre a maior taxa de analfabetismo na região nordeste: 16,9% (figura 2). É sabido que, frequentemente, as pessoas dessa região buscam grandes centros urbanos em outros estados da federação (Brasília se tornou uma opção desde a época de sua construção) na tentativa de obter boas oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida, uma vez que a falta de qualificação e de mais anos de escolaridade, restringem significativamente essas possibilidades (GADOTTI, 2009).

No âmbito do mercado de trabalho, três alunos possuíam a Carteira Profissional assinada (Marta, Antonio e João), um trabalhava informalmente (Joaquim), dois estavam aposentados (Joice e João) e uma aluna encontrava-se desempregada (Ana). Desempenhavam funções ligadas aos serviços gerais (Marta, Joice e Luiz) e à construção civil (João, Antonio e Ana). Tais dados encontram apoio no relatório da Unesco (2008) sobre as conseqüências da falta de escolarização - a violação de um direito humano - que gera o analfabetismo e empurra as pessoas à margem da sociedade no qual desempenham as piores funções, habitam lugares carentes de infraestrutura, com dificuldade de acesso à serviços de saúde e segurança. Esses aspectos também mostram a condição de interdependência e indivisibilidade que marcam os direitos humanos fundamentais.

Todos³³ os estudantes participantes eram oriundos de outros estados do país, com predominância da região nordeste, onde viveram em ambiente rural e trabalharam com seus familiares na fase da infância e adolescência. O acesso a escola foi marcado por obstáculos socioeconômicos, como grandes dificuldades financeiras, além de longas distâncias e carência dessas instituições públicas nos lugares em que moravam. A maioria desses/as entrevistados/as apresentou menos de um ano de escolarização, mas também houve aqueles (dois) que estavam experienciando a educação formal pela primeira vez. Um dos alunos observados da turma era de país africano e havia chegado ao Brasil há cerca de um ano, falava e compreendia pouco o português, mas, sabia ler e escrever em sua língua materna, o que o caracteriza como uma pessoa alfabetizada.

Outros traços semelhantes observados entre os/as alunos/as era que, na atualidade, trabalhavam na construção civil ou empresas terceirizadas de limpeza e manutenção, no qual realizavam funções de natureza braçal e recebiam uma remuneração em torno de um salário mínimo. Esses trabalhadores, juntamente com as duas pessoas aposentadas da sala, buscavam a aprendizagem da leitura e da escrita na intenção de adquirirem mais autonomia nas suas práticas sociais do dia-a-dia, além de uma maior escolarização.

Muitos alunos, não todos, reconheceram algumas de suas potencialidades exemplificadas pelas habilidades que já haviam desempenhado, ou que ainda desempenhavam em seus cotidianos; muito embora alguns deles também tenham apresentado uma visão negativa diante das limitações impostas pelo analfabetismo.

A seguir, as narrativas com informações das mulheres e homens da turma pesquisada, no qual se pode conhecer de maneira ampla, os aspectos socioeducacionais em que viveram na infância, e vivem na fase adulta. Após a apresentação de cada história individual, se prosseguirá com as análises sobre a escolarização na infância, a importância que atribuem a leitura e a escrita, a percepção de suas potencialidades e a compreensão acerca das questões envolvendo os direitos humanos.

³³ Uma das alunas disse que nasceu em Brasília, mas, se considerava paraibana uma vez que havia ido para esse estado nordestino aos três anos de idade.

4.1.2.1 As histórias

Ana

Ana disse que se considera paraibana, mas nasceu em Brasília em 1971, onde morou até os três anos com os pais e cinco irmãos. Após o pai abandonar a família, a mãe a enviou junto com mais três irmãos para morar na zona rural da cidade de Cajazeiras/PB.

Nesse lugar, viveu com os avós maternos e mais 22 tios que, segundo ela, ninguém sabia ler e escrever, e nunca havia frequentado uma escola.

Ao ser questionada sobre a infância, respondeu de modo rápido e enfático: *Nunca tive isso!*

Acrescentou que o trabalho duro na roça de algodão começava cedo, às 4 horas da manhã, e não havia tempo para brincadeiras ou ir à escola que ficava bem longe de onde morava.

Não tinha escola. A escola que tinha era muito longe, era Mobral [...] e lá, eles (os tios) não me deixavam estudar. Minha escola era o trabalho pesado na roça, de sol-a-sol.

Às escondidas, já adolescente, foi a uma escola por dois dias, o que resultou em uma *surra*; segundo ela, uma maneira comum de "ensinar" às crianças naquele tempo: *Na minha infância tudo que aprendi foi apanhando.*

Disse que aos 19 anos, deixou para atrás os parentes, a casa de barro sem água, sem luz, sem móveis e fugiu para Brasília onde localizou a mãe, com quem mora até hoje, e que nessa época tinha um companheiro. Narrou fatos de muita violência física desse padrasto, e sua fala externou o machismo que permeia a nossa sociedade, "ele me batia sem motivo". Engravidou pela primeira vez aos 19 anos e teve dois filhos com um companheiro com quem viveu algum tempo. Trabalhou como gari, numa firma terceirizada, e dessa experiência tem lembranças de uma situação humilhante, das muitas que já passou, quando foi expulsa de um shopping da cidade ao comer uma marmita, sentada no chão, em um dos cantos desse estabelecimento.

Disse que atualmente estava desempregada e fazia "bicos" como ajudante de pedreiro; porém, mesmo assim, era difícil arrumar trabalho e lhe pagavam bem menos que aos homens, muito embora fizesse o mesmo serviço.

Os homens que fazem o mesmo serviço tão recebendo 100 reais e eles só querem me pagar 30. Tenho que "chorar" muito pra receber 50 reais por dia .

Atualmente, trabalhava de qualquer coisa para sobreviver e, às vezes, se sentia tão cansada que era difícil prestar atenção às aulas.

Quando falou sobre os filhos demonstrou muito orgulho, em especial, daquele, que nas palavras dela, já era formado "de brigadista". Também falou que o caçula (16 anos) se envolveu com drogas e estava estudando no 2º segmento da EJA, nessa mesma escola. Na entrevista Ana contou que voltou a estudar para estar mais próxima desse filho, uma vez que, em suas palavras, "quase o havia matado" numa grande surra pelo envolvimento com entorpecentes e afirmou: *Eu só venho pra escola por causa dele*. Acrescentou que foi denunciada ao Conselho Tutelar e que esse órgão nada fez para ajudar ao seu filho no vício com as drogas.

Quando foi questionada sobre suas potencialidades, percebeu-se o orgulho diante da resposta:

Eu mexo com a matemática o tempo todo. Eu conheço dinheiro, sei o troco, faço conta de cabeça... sei colocar as quantidades de cimento e de areia pra mexer um traço de massa. Eu cozinho bem. Sei fazer umas receitas de cabeça...faço até caldos pra vender nos bares.

Além da preocupação com o filho, disse que o outro motivo de estar na escola era aprender a ler para entender as receitas culinárias e, se fosse possível, terminar o 2º grau (ensino médio). Porém, considerou as suas condições de vida e reconheceu que esse objetivo seria muito difícil de ser alcançado:

É muito difícil pra mim porque eu tenho muita dificuldade em casa e os problemas ajuda a gente a esquentar a cabeça. Eu quero fazer pelo menos 2º grau. É o que eu espero.

E falou sobre a importância da leitura e da escrita:

*Aqui em Brasília a gente sem estudo, a gente não é nada, porque sem leitura você não é ninguém.
Porque a gente que não sabe ler e escrever é cego, eu vou "prum" canto, eu me perco. Eu não sei andar no Plano. Eu não sei ir em lugar nenhum.*

Externou sua vaidade ao relatar que se sentia muito envergonhada quando falava com os colegas de aula porque estava sem dentes, e muito gorda. Um outro motivo de vergonha, segundo Ana, era o fato de não saber pegar ônibus uma vez que não sabia ler o itinerário do transporte coletivo. Contudo, já estava se sentindo feliz porque havia aprendido a ler as palavras RODOVIÁRIA e CRUZEIRO em alguns ônibus que circulavam pela cidade.

Nunca foi ao cinema e o seu lazer era ir a igreja aos finais de semana. Ressaltou que nem sempre era possível ir porque suas condições financeiras não lhe permitiam comprar roupas novas.

Eles olham a aparência da gente. Eu não gosto disso não. A gente tem que ser bem vindo com qualquer roupa.

Quando foi perguntada sobre a expressão direitos humanos, respondeu: *Já ouvi falar na televisão, mas não sei o que é.* Diante da situação-problema no campo do trabalho assim se manifestou:

Ah, professora, é muito difícil essas coisas. Eu tenho vergonha, não consigo falar assim com as pessoas. É melhor deixar quieto.

Sua última fala na entrevista foi: *a vida é bem difícil.*

Joice

Nascida no interior do Ceará, também trabalhou na roça desde cedo junto com seus 13 irmãos. O trabalho árduo na infância - manuseava a foice e o facão - e a pouca importância que os pais davam à escola, diante do objetivo maior que era a sobrevivência da família, não lhe permitiram estudar. Segundo Joice, havia uma escola, mas a prioridade era o sustento da casa que vinha da plantação de grãos, e todos da casa tinham que trabalhar.

Tinha escola, mas a gente não tinha tempo, tinha que ajudar meu pai e teve que deixar o estudo pra lá...naquele tempo (década de 1970) não tinha o negócio de hoje se o filho não estudar a mãe vai até por Conselho Tutelar. Nessa época eu tinha de 10 pra 12 anos e já ia pra roça e trabalhava igual a um adulto. A gente era 3 mulheres e 10 homens e todo mundo trabalhava na roça.

Segundo Joice, a vida difícil desse período se agravou com uma forte seca e o pai migrou para São Paulo na intenção de garantir o sustento da família trabalhando na construção civil.

Aos 23 anos Joice veio para Brasília fazer um tratamento de saúde e nunca mais voltou. Teve duas filhas e um filho, e relatou agressões físicas protagonizadas pelo companheiro que estava constantemente alcoolizado. Disse que precisou viver assim muitos anos porque não trabalhava fora e não tinha como arcar com as despesas das filhas.

Após muito anos, pressionada pela rotina de violências, saiu de casa levando os filhos ainda pequenos. Trabalhou duramente para conseguir pagar aluguel e sustentar as crianças que tinham no estudo sua prioridade e acrescentou com orgulho que o menino e uma menina já haviam terminado a faculdade.

[...] eu achava uma coisa tão bonita entregar meus filhos para uma professora.[...] eu sempre acompanhei o estudo dos meus filhos.

E sobre a sua própria experiência na escola e seus objetivos no estudo, relatou:

Eu nunca estudei. É a primeira vez. Quando eu era pequena eu nunca entrei numa escola pra estudar; mas, escutava falar que a escola era "bom"

Na escola, agora, algumas coisas são mais difíceis, outras são mais fáceis. A escola é boa...eu tô começando a entender as coisas agora, eu tô começando a ler. . Quero saber ler, para ler a "palavra"(Bíblia).

Além da dificuldade financeira, outra grande batalha que enfrentou foi o preconceito de ser uma mulher separada, o que lhe causou muito sofrimento pelas hostilizações que sofreu; segundo ela, havia pessoas que não alugavam a casa para mulheres separadas.

Sobre as suas potencialidades, respondeu com desenvoltura:

Eu sei tudo, só não sei ler e escrever. Ando o Plano (Plano Piloto) todinho. Conheço tudo. Câmara dos Deputados, Congresso...já trabalhei nesses lugares. Faço as contas na cabeça...não é como a professora faz, mas dá certinho.

Tem boas lembranças dos 23 anos trabalhados numa firma terceirizada quando se aposentou. Nesse instante da entrevista aproveitei para saber sobre o que faria diante de uma situação em que tivesse os direitos trabalhistas negados; e de maneira muito convicta, respondeu:

Brigo pelos meus direitos com qualquer um....se a firma não pagar minhas contas certa, vou atrás de um "advogado".

Quanto ao conhecimento da expressão direitos humanos, falou: Eu entendo que todas as pessoas tem a sua vez. É brigar pelas coisas que tá querendo.

Marta

Marta também era nordestina, nascida no interior do Piauí e casada com outro aluno da turma, Antonio. Contou que na infância tentou estudar, mas era uma longa caminhada da sua casa até a escola e ainda havia a travessia de um rio bem largo.

Fui à escola pela primeira vez com 10 anos. A gente andava mais de uma hora e atravessava um rio- a senhora sabe que é um rio, né professora?- às vezes, a gente chegava até sujo. Sabe como é criança...e chegava lá e nunca tinha aula [...] Não aprendi nada. Mal, mal assinar o nome mesmo, e pronto.

Além dessas dificuldades, contou que havia a falta de professores, o que também contribuiu com a sua desistência da escola, após algumas tentativas. E sobre a sua infância disse:

[...] era trabalho duro, não tinha tempo pra brincar, pra essas coisas... Levantava escuro pra colher, plantar, capinar...essas coisas que a gente faz na roça. Só voltava pra casa na metade da tarde.

Informou que morava em Brasília há 20 anos e tinha três filhos e uma filha. Trabalhava numa firma terceirizada perto de casa: *Tenho carteira assinada*, disse evidenciando orgulho.

Falou que somente em 2015 conseguiu voltar a estudar e no primeiro semestre participou do programa DF Alfabetizado; conforme critério da SEDF, a matrícula dos alunos oriundos desse programa do Governo Federal é feita de maneira automática, o que lhe garantiu uma vaga nesta escola.

Para ela, a falta de leitura e escrita lhe causava muita insegurança ao assinar algum documento.

O estudo é tudo na vida da gente, é tudo. Porque sem a leitura a gente não é nada. É difícil pra pegar ônibus, é difícil pra assinar um documento. Quando tenho que assinar alguma coisa eu sempre penso "será que eu tô fazendo o certo?" Será que vai me prejudicar?". A gente que não sabe ler... a gente não tem muita certeza das coisas.

Outro ponto que assinalou foi o constrangimento que sentia ao participar da reunião escolar dos filhos; sempre levava um deles que já sabia ler para ajudá-la a compreender os relatórios das professoras e às provas.

Disse que pretendia estudar até a faculdade; mas, ressaltou o quanto era cansativo ir para escola após um dia de trabalho e de muitos serviços domésticos em sua casa.

Sobre as suas potencialidades limitou-se a falar do seu esforço diário diante dos estudos:

Eu cuido de casa, cuido de filho, trabalho...mas eu não falto a aula. Eu venho todo dia porque tenho muita vontade de aprender.

Quanto a expressão direitos humanos, assim se manifestou: *direitos humanos é de justiça? Não lembro, professora.*

E na questão que envolvia um problema no âmbito do trabalho, respondeu com uma certa aflição na voz:

[...] eu tenho muito medo de mexer com Justiça. Eu morro de medo. Eu peço a Deus todo dia pra nunca acontecer isso, pra nunca chegar a isso. Porque é muito papel pra poder ler, e eu não sei aquilo que posso assinar, e eu posso tá me prejudicando.

Ao final da conversa acrescentou que sentia muita falta dos cinco irmãos e irmãs que, assim como ela, deixaram o interior do Piauí para viver em grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo. Sua voz denotou muita tristeza, confirmada pelos olhos cheios de lágrimas, quando disse: *todos eles (os irmãos) já aprenderam a ler e a escrever; menos eu.*

Joaquim

Oriundo de Minas Gerais, Joaquim morava no DF há um ano. Era um dos alunos mais calados da turma, quase não se ouvia a sua voz. Na entrevista disse que era casado, tinha uma filha de 15 anos que estudava o ensino médio e um filho de 19 anos que cursava arquitetura numa faculdade particular do DF, cujo ingresso gratuito havia sido garantido por meio da ótima pontuação obtida no Exame Nacional de Ensino Médio- ENEM.

Contou que a mãe não era alfabetizada, mas o pai sabia ler e escrever, muito embora não tenha sido criado pelos dois. Frequentou algumas escolas na infância, mas não lembrava de ter permanecido um semestre, uma vez que vivia mudando de casa; morou com tios, outros parentes, e amigos da família.

Fui pra escola quando era a criança; mas, não lembro as vezes que tive de mudar. Morava com os outros... ora tava na casa de um, ora na de outro[...] era só serviço.

Aprendeu a dirigir e lidar com tratores e trabalhou nas fazendas de grandes usineiros (citou alguns nomes conhecidos pela mídia) da região. Atualmente trabalhava com um cunhado que tem um negócio próprio.

Estudava com o objetivo de tirar a carteira de habilitação, tinha carro e sabia dirigir. Disse que gostava muito da escola e achava as professoras muito legais. Para ele, *quem sabe ler e escrever vive em outro mundo*, frase que intitula esta dissertação.

Bastante empolgado, falou de suas habilidades mecânicas, principalmente com os tratores.

Dirigia trator e entendia direitinho daqueles "painel". Sei muito de mecânica de trator. Não era qualquer conserto que o patrão mandava pra cidade e ele (patrão) sempre me pedia a opinião primeiro.

Quando questionado sobre a garantia de seus direitos trabalhistas (situação-problema), fez a seguinte afirmação:

Se tem uma coisa que eu não gosto de mexer é com justiça. Trabalhei 13 anos para um fazendeiro...preferi perder tudo a mexer com justiça.

Contou que foi ao cinema uma vez, há mais de vinte anos e, apesar de ter computador em casa, não sabia *mexer*.

Sobre os direitos humanos assim falou: *Não sei o que é; nunca ouvi falar.*

Antônio

Antonio era casado com Marta, também participante desta pesquisa, trabalhava na construção civil como armador. Da infância, assim como os outros, se recordava do trabalho na roça junto com os oito irmãos; contudo, ressaltou o esforço pessoal do pai quanto ao seu estudo. Quando era garoto não gostava de estudar e, "com muita luta", chegou à 7ª série do ensino fundamental.

Desde menino trabalhava na roça com meu pai e a escola era muito longe e não tinha carro pra levar. A primeira vez que fui pra escola eu tinha 11 anos.

Já morando em Brasília disse que não conseguiu obter o Histórico Escolar do Piauí, e por isso, resolveu começar do zero (1ª etapa/1º segmento da EJA). Portanto, assim como sua esposa, antes de vir para esta escola, estudou no programa DF-Alfabetizado. Para ele, começar de novo não era ruim por considerar que havia esquecido quase tudo o que tinha

aprendido, e se sentia muito inseguro quanto aos conteúdos das séries mais adiantadas. Achava o estudo muito importante na vida de uma pessoa:

[...] a leitura é muito bom pra ter conhecimento...conhecimento com as coisas. Acho que você tendo leitura, é mais fácil de evoluir na vida.

Sobre as suas potencialidades assim falou:

Trabalho na construção civil; sou armador. A gente tem que entender um pouco dos desenhos das casas e dos prédios, e eu faço isso.

Acrescentou que estava estudando por causa da esposa que o incentivava a vir, mas que seu trabalho era muito cansativo e isso dificultava muito prestar atenção nas aulas.

Quanto a expressão direitos humanos, de maneira bem sucinta, afirmou: *Não tenho muito conhecimento*

Em relação a garantia de seus direitos trabalhistas não evidenciou tanta certeza ao dizer:

Essas coisas são complicadas pro lado da gente; mas, acho que se precisar, eu corro atrás sim dos meus direitos.

Terminou a entrevista dizendo que não via a hora de chegar em casa e que *o dia tinha sido bem puxado*, ou seja, muito cansativo.

Luiz

Na entrevista Luiz contou que veio pra Brasília há vinte anos para trabalhar na capital. Antes disso, nasceu e morou no interior da Paraíba junto com os pais e mais nove irmãos.

No mesmo caminho dos outros colegas da turma, narrou a vida difícil que o impediu de frequentar a escola quando criança em razão da necessidade de trabalhar na plantação; além disso, não havia uma escola próximo à sua casa.

Casado e com um casal de filhos que estudavam o ensino fundamental, Luiz trabalhava no IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) na função de serviços gerais, em uma empresa terceirizada. Fez questão de demonstrar o seu conhecimento sobre a UnB e o quanto essa universidade era próxima ao seu trabalho:

De vez em quando a gente é chamado (trabalhar) pra ir num prédio daqueles (da UnB). Ando muito por lá..

Acrescentou que voltou a estudar por exigência da empresa na qual trabalhava, que estabeleceu como critério mínimo de escolaridade aos seus funcionários, o ensino fundamental completo.

Quanto às suas habilidades contou que mexia em computadores e usava os recursos do celular como o áudio e imagem do *whatsapp*.

A gente dá o recado falando... olha as imagens....eu acho bom.

Foi observado durante as aulas que, ao contrário dos outros alunos, era bem comunicativo; quando a professora se ausentava da sala, tecia alguns comentários de cunho político: *parece que a "muié" vai cair; O povo lá do serviço tá tudo com medo de ser demitido; A coisa tá feia*. Nesse caso, se referia à futura deposição da presidente Dilma e possíveis demissões.

Disse que ainda não tinha ouvido falar sobre *direitos humanos* e diante de um direito trabalhista violado, citou o sindicato como instância de ajuda. Antes da entrevista começar, contou vários episódios de situações violentas que haviam acontecido recentemente na cidade, e ao descrever os locais, percebeu-se que tinha um bom conhecimento da geografia da RA em que morava..

Essa entrevista aconteceu pouco antes da greve dos professores, e após esse tempo sem aulas, Luiz não retomou os estudos naquele 2º semestre de 2015.

João

Observou-se que este aluno foi um dos mais calados e quietos durante as aulas pesquisada. Na entrevista, contou que era aposentado e veio para Brasília há mais de trinta anos em busca de trabalho. Nasceu numa pequena cidade no interior de Goiás, não muito longe de Brasília e, semelhante aos outros relatos, a demanda de trabalho na roça não possibilitou que frequentasse a escola durante a infância. Disse que estava casado e tinha uma filha e um neto. Aposentou-se antes dos sessenta anos, porque, segundo ele, teve alguns problemas de saúde, e tinha o ofício de carpinteiro.

Das lembranças do tempo de infância, citou o trabalho na lavoura, e a longa distância entre sua casa e a escola, o que inviabilizou a sua escolarização. Seus pais e irmãos (não coletei a quantidade) também não eram alfabetizados.

Na atualidade, frequentava a escola com a intenção de aprender a ler e a escrever para resolver com independência às suas questões bancárias, sem necessitar da ajuda de terceiros, porque tinha dificuldades (não sabia ler o que estava escrito na tela da máquina) em sacar o

dinheiro de sua aposentadoria no caixa eletrônico: *Como eu não sei ler e escrever me sinto preso aos outros.*

Nesse ponto narrou o quanto achava difícil perguntar para outras pessoas sobre o que estava escrito em qualquer lugar. Para ele, ler e escrever significava independência, e a falta dessas habilidades representava humilhação, uma vez que precisa "incomodar" os outros.

Sobre suas potencialidades reconheceu que sabia se locomover de ônibus com facilidade pela cidade, e entendia de construção de casas, e pequeno prédios.

Disse que nunca tinha ouvido falar sobre direitos humanos e quando indagado sobre à garantia de seus direitos, disse que iria atrás. Contudo, sua resposta não foi convincente, e logo completou: *Mas é bom a gente não ter que mexer com essas coisas.*

4.2.1.4 Algumas análises das narrativas dos estudantes

Os dados desse grupo de alunos/as, obtidos por meio de entrevistas e observações, permitiram estabelecer algumas considerações elencadas abaixo.

❖ Escolarização na infância: "era só serviço"

Apenas um dos alunos, Antonio, disse que estudou na infância/adolescência por mais de quatro anos; muito embora, durante as aulas observadas, deu a entender que tinha as mesmas dificuldades de leitura e escrita dos outros estudantes da turma com menos de quatro anos de estudo e que se enquadram nos critérios do IBGE (2010) sobre o analfabetismo funcional - pessoas com menos de quatro anos de escolarização e/ou que não leem nem escrevem com compreensão um bilhete simples.

Também inferiu-se que os fatores apontados pelos/as alunos/as sobre a não permanência (ou ausência) na escola durante a infância - grandes distâncias e difíceis condições socioeconômicas - contribuíram à sua exclusão escolar que, por sua vez, contribuiu à exclusão econômica e social na vida adulta. Estas falas exemplificam os obstáculos socioeconômicos que caracterizaram a infância dessas pessoas:

Ana: Não tinha escola. A escola que tinha era muito longe, era Mobraal [...] e lá eles (os tios) não me deixavam estudar. A escola era o trabalho pesado na roça, de sol-a-sol.

Joice: Eu nunca estudei. É a primeira vez[...] tinha a escola, mas a gente (3 mulheres e 10 homens) não tinha tempo, tinha que ajudar pai (na roça) e a gente teve que deixar os estudos para lá[...] hoje se o filho não estudar a mãe vai até pro Conselho Tutelar.

Marta: Fui criada na roça, trabalho duro, não tinha tempo pra brincar, pra essas coisas[...] fui à escola pela primeira vez com 10 anos. A gente andava mais de uma hora, atravessava rio, as vezes chegava até sujo - sabe como é criança - e chegava lá e nunca tinha aula[...] Não aprendemos nada. Mal- mal assinar o nome mesmo, e pronto.

Joaquim: Fui pra escola quando era a criança, mas, não lembro as vezes que tive de mudar. Morava com os outros, e ora tava na casa de um, ora na de outro[...] era só serviço. Era tudo muito difícil, não era como hoje.

Antônio: Trabalhava na roça com meu pai, a escola era muito longe e não tinha carro pra levar. A primeira vez que fui pra escola eu tinha 11 anos. Hoje, só não estuda quem não quer.

Tais narrativas indicam que o problema do analfabetismo desses sujeitos, está além da esfera educacional e envolve questões estruturais, principalmente as de ordem econômica e social. Acrescenta-se que as barreiras exemplificadas pelos estudantes externam a interferência dessa falta de estrutura na educação, e estão reconhecidas na proposta curricular 2014, da SEDF, para essa modalidade de ensino.

Logo, para esses adultos, frequentar uma escola representa a materialização do direito fundamental à educação, no tocante ao acesso (BOTO, 2005) ao ensino fundamental e, no caso específico do analfabetismo, também ao direito humano de saber ler e escrever o sistema da escrita (MORTATTI; FRADE, 2014).

Algumas das respostas externaram a pouca importância que alguns familiares atribuíam às habilidades da leitura e da escrita - e por extensão à escolarização - tendo em vista que as atividades desempenhadas na roça, destinadas à sobrevivência, não demandavam o conhecimento do código alfabético, o que pode indicar a predominância da oralidade nesses espaços. É o que se percebe nos relatos abaixo.

Ana: [...] não me deixavam estudar.

Joice: tinha a escola, mas a gente (3 mulheres e 10 homens) não tinha tempo, tinha que ajudar meu pai (na roça)

Joaquim: era só serviço, o tempo todo.

Tomando como referência a idade atual dos estudantes (ver Quadro 08) é possível estimar que a fase inicial de escolarização, de acordo com as leis vigentes da época - sete anos - ocorreu, aproximadamente, entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse tempo já era *dever* do Estado brasileiro, assinalado em documentos anteriores à Constituição de 1988, ofertar o ensino fundamental às pessoas entre 07 e 14 anos de idade. Assim, a falta de escolas, e as circunstâncias de acesso narradas pelos alunos, retratam a violação desse direito humano e fundamental, não obstante o Brasil tenha sido signatário de acordos internacionais importantes nesse campo, como a Declaração de 1948 e o PIDESC realizado em 1966.

Portanto, as histórias contadas indicam no sentido *abstrato* a concretização dos direitos humanos (no campo educacional) que, de acordo com a definição de Flores (2009), estão limitados a uma retórica normativa e, às vezes, muito distanciadas do mundo real das pessoas, como foi o caso desses estudantes.

Sobre os objetivos do estudo na atualidade, o casal de estudantes (Marta e Antonio) externou ter como meta alcançar o nível superior, evidenciadas pela expressão *quero me formar* ao serem questionados sobre a finalidade do retorno à escola; ambos associaram o termo *formar* à faculdade. Os outros estudantes demonstraram desejos mais imediatos, e suas falas revelaram interesses em aprendizagens de leitura e escrita no qual pudessem contemplar objetivos facilitadores à vida diária como: *ler a bíblia* (Joice); *resolver questões bancárias* (João); *ler receitas culinárias* (Ana); *obter a habilitação de motorista* (Joaquim). Somente um dos alunos, Luiz, disse que estudava por exigência da empresa em que trabalhava que, segundo ele, tinha como critério de escolaridade para os funcionários, minimamente o ensino fundamental. Observa-se que essas respostas sobre os objetivos de estudo, também externaram o reconhecimento de algumas das especificidades que caracterizam a EJA, como a condição de trabalhadores em que o cansaço pode interferir na aprendizagem, e os problemas que fazem parte da vida adulta.

Duas das mulheres (Marta e Ana) mostraram ter uma boa compreensão das atividades pedagógicas propostas pelas professoras à turma. Ambas, demonstraram habilidades na leitura e escrita de palavras e frases com um nível simples de dificuldade, o que caracteriza reflexos do método de alfabetização muito comum e observado nesse ambiente: o sintético. Isso significa, em nível ortográfico, frases compostas por palavras pequenas contendo sílabas que seguem a ordem consoante/vogal na sua formação.

❖ Sobre ler e escrever: "quem sabe ler e escrever vive em outro mundo"

Igualmente inferiu-se das falas dos/as estudantes o reconhecimento quanto a importância social da leitura e da escrita para o alcance de mais dignidade na vida atual, seja por meio de uma maior escolarização (Marta), seja pela independência causada pela leitura da tela de um caixa eletrônico (João). Portanto, os estudantes evidenciaram que as habilidades ler e escrever são relevantes à sociedade contemporânea, sobretudo quando indicaram que a linguagem escrita é muito prestigiada, e necessária, às práticas sociais no cotidiano. Além disso, também se percebeu pelas respostas um sentido negativo do termo analfabeto diante dos termos - "cego", "ninguém", "nada"- que refletem o preconceito que marca as pessoas que não são alfabetizadas, retratando uma herança histórica que remete a uma visão preconceituosa do analfabetismo e de seus sujeitos (GALVÃO e DI PIERRO, 2013).

Ana: Porque a gente que não sabe ler e escrever é cego. [...] porque sem leitura você não é ninguém.

Joice: Na escola algumas coisas são mais difíceis, outras são mais fáceis. A escola é boa...eu tô começando a entender as coisas agora, eu tô começando a ler. Eu sei tudo, só não sei ler e escrever.

Marta: O estudo é tudo na vida da gente...é tudo. Porque sem o estudo a gente não é nada. É difícil pra pegar ônibus, é difícil pra assinar um documento. Quando tenho que assinar alguma coisa eu sempre penso "será que eu tô fazendo o certo?" Será que vai me prejudicar?". A gente que não sabe ler, a gente não tem muita certeza das coisas.

Joaquim: [...] quem sabe ler e escrever vive em outro mundo.

Antonio: [...] a leitura é muito bom pra ter conhecimento...conhecimento com as coisas. Acho que você tendo leitura é mais fácil de evoluir na vida.

❖ Sobre as potencialidades: "eu sei tudo, só não sei ler e escrever"

Entretanto, os alunos e alunas da turma também se viram de forma positiva quando reconheceram suas potencialidades (FASHER, 2008) e descreveram ações e destrezas que foram, ou que ainda são, desempenhadas por eles/as no dia-a-dia. Os relatos mostram a

historicidade e o acúmulo de saberes que carregam, e também produzem, refletidos na capacidade que têm em ler o mundo a sua volta (1979b).

Ana: *Eu mexo com a matemática o tempo todo. Eu conheço dinheiro, sei o troco, faço conta de cabeça... sei colocar as quantidades de cimento e de areia pra mexer um traço de massa. Eu cozinho bem. Sei fazer umas receitas de cabeça...faço até caldos pra vender nos bares!*

Joice: *Ando o Plano todinho. Conheço tudo. Câmara dos Deputados, Congresso...já trabalhei nesses lugares. Faço as contas na cabeça...não é como a professora faz, mas dá certinho.*

Joaquim: *Tenho carro, dirijo. Dirijo trator. Sei muito de mecânica de trator. Não era qualquer conserto que o patrão mandava pra cidade. Ele (patrão) pedia minha opinião.*

Antônio: *Trabalho na construção civil; sou armador. A gente tem que entender os desenhos das casas e dos prédios.*

João: *Entendo bem de construção de casas e pequenos prédios.*

Luiz: *Sei mexer em computador e uso o celular com whatsapp.*

Também foi notado traços nesses estudantes adultos que caracterizam a amorosidade (REIS, 2011), externadas por demonstrações verbais de afeto - troca de palavras acolhedoras sobre a saúde e situações do desemprego - e também materializadas em ações como o evento do Chá de Fraldas, uma das atividade coletiva daquele semestre.

❖ Sobre os direitos humanos: "nunca ouvi falar"

No campo dos direitos humanos, as respostas obtidas à pergunta, "O que você entende por direitos humanos?" evidenciou um desconhecimento da expressão por parte de alguns alunos conforme se observa nestas respostas:

Ana: *Já ouvi falar na televisão, mas não sei o que é*

Marta: *É de justiça? Acho que não sei.*

Joaquim: *Não sei o que é. Nunca ouvi falar*

João: *Não tenho muito conhecimento.*

Luiz: *Acho que nunca ouvi falar.*

Antonio: *Não tenho muito conhecimento.*

Porém, também foi possível identificar na fala da aluna Joice, elementos que se aproximam de uma visão crítica de direitos humanos entendidos como processos de luta (FLORES, 2009) à garantia desses direitos:

Eu entendo que todas as pessoas tem a sua vez. É brigar pelas coisas que tá querendo.

A última parte da entrevista, também no âmbito dos direitos humanos, se constituía numa resposta diante de uma situação-problema, apresentada na parte introdutória desse capítulo (página 106). Eis as respostas:

Ana: [...] é muito difícil essas coisas [...] eu tenho vergonha, não consigo falar assim com as pessoas.

Joice: Brigo pelos meus direitos com qualquer um....se a firma não pagar minhas contas certa, vou atrás de um advogado.

Marta: [...] eu tenho muito medo de mexer com Justiça...eu morro de medo.

Joaquim: Se tem uma coisa que eu não gosto de mexer é com justiça. Trabalhei 13 anos para um fazendeiro, preferi perder tudo a mexer com justiça.

Antônio: Essas coisas são complicadas pro lado da gente....mas, acho se precisar eu corro atrás dos meus direitos.

Infere-se das respostas de Ana, Marta, Joaquim e Antonio que esses/as alunos/as carregam uma compreensão das tensões e contradições que constituem a dimensão crítica dos direitos humanos (FLORES, 2009; DALLARI, 2007), externada pela resistência e percepção de obstáculos (não verbalizados) quanto a garantia de seus direitos individuais na instância jurídica. O receio de acionar a justiça, também pode significar que compreendam a prioridade que se dá à cultura escrita nesses espaços formais; logo, para quem não domina as habilidades de ler e escrever, esse fator (o analfabetismo) pode tornar-se mais uma barreira no acesso à justiça e, conseqüentemente, na garantia de direitos.

4.1.3 Estudantes II: desistentes

Dos dezessete³⁴ alunos/as da sala de aula, matriculados/as no 2º semestre de 2015, conforme a lista da secretaria da escola emitida em setembro desse mesmo ano, oito pessoas pararam de frequentar às aulas, sendo que quatro delas - 2 mulheres e 2 homens - fizeram parte desse campo de estudos por meio das observações.

Alguns dos dados abaixo também foram obtidos junto à secretaria da escola e das professoras.

Tabela 2: Informações estudantes desistentes

Estudante	Sexo	Idade	Função	Naturalidade
Allisson	M	34 anos	serviços gerais	Senegal (África)
Cristiano	M	44 anos	trabalhador rural	Goiás
Francilene	F	65 anos	aposentada	Ceará
Rosa	F	30 anos	desempregada	Bahia

FONTE: elaborado pela autora

Allisson era africano e oriundo do Senegal. Havia chegado ao Brasil a cerca de um ano e buscava melhores condições de vida, segundo o relato das professoras. Nas aulas observadas apresentou-se muito simpático e se expressava oralmente com dificuldade, embora demonstrasse por meio de gestos e sorrisos, ter uma relação amistosa com toda a turma.

Em um dos dias pesquisados, visando o processo de entrevista, me aproximei dele durante a aula e por meio de uma conversa informal (precisei recorrer ao meu precaríssimo francês, e à valiosa ajuda do *google tradutor*³⁵) compreendi que ele já sabia ler e escrever em francês, e que estava naquela turma para aprender o português.

Notei que durante as aulas, as professoras constantemente o ajudavam com o vocabulário, explicando o significado das palavras que lhe pareciam estranhas (um exemplo é

³⁴ A lista disponibilizada pela secretaria da escola em setembro de 2015, continha o registro de 16 alunos/as e, durante a pesquisa, houve mais uma matrícula o que totaliza 17 alunos/as

³⁵ É um aplicativo de um buscador da internet que traduz idiomas.

fofa na aula 01/Susan). Era um aluno considerado assíduo, mas, após a greve de 29 dias dos professores, ocorrida naquele semestre, não retornou à escola. A professora Olga externou preocupação em uma de suas aulas e alguém informou que o havia visto nas proximidades da escola, próximo a um mercado, e não se soube de mais informações.

O segundo estudante desistente, Cristiano, era morador da zona rural de uma cidade fora do DF. Era sempre muito calado durante as aulas observadas e quase não interagiu com os colegas. Apresentou muita dificuldade durante as atividades escritas, principalmente no reconhecimento das letras e sua sonoridade, e sua participação se limitou a copiar os registros do quadro.

A professora Olga que conhecia a história desse aluno, espontaneamente me relatou seu esforço para estudar. Trabalhava como *caseiro* em uma fazenda, onde também morava, e que ficava bem distante da parada de ônibus mais próxima - cerca de 40 minutos a pé. Após o término das aulas, geralmente por volta de 22:00, o próximo ônibus que o levaria de volta para casa saía do terminal rodoviário às 23:30; perto de meia noite Cristiano descia desse ônibus e andava novamente a média de 40 minutos até sua residência.

A aluna Francilene, também era moradora de uma cidade fora do DF, tinha 64 anos e era muito comunicativa, conforme as duas aulas observadas. Ocupou sempre uma carteira mais próxima ao quadro e percebeu-se que tinha dificuldades na visão. Das treze observações, foi a única estudante que criticou abertamente a escola e também às professoras, diante da provocação de um dos colegas sobre seu elevado número de faltas:

Agora eu venho quando tiver vontade, quando quiser. Tô cansada de sair da minha casa, chegar aqui e não ter aula. É professora que não vem, é uma história de escutar música e não ter aula....(notas de campo).

Inferiu-se dessa narrativa fatos ocorridos na semana anterior, quando uma das professoras ficou afônica e precisou de licença-médica por alguns dias. Como não havia na escola quem a substituísse, os/as alunos/as foram dispensados durante os três dias dessa licença. A outra crítica, relacionada à música, pode ter sido por causa da semana da EJA, quando houve várias apresentações culturais no pátio da escola, envolvendo alunos/as e professores/as.

A outra estudante desistente, Rosa, foi matriculada após o início da pesquisa de campo, porém, logo desistiu. Só foi possível observá-la durante um dia o que possibilitou

conhecer um pouco da sua história. Notou-se que parecia ter uns 30 anos e seu aspecto físico aparentava características que chamavam a atenção: rosto muito magro, com roupas de aspecto gasto e muito largas. A estudante sentou-se bem próxima à mesa da professora e o restante da turma ficou mais atrás.

Na metade da aula me aproximei para tentar conhecer um pouco da sua história. Comecei perguntando onde morava e, sem evidenciar qualquer resistência, contou que morava numa casa da região que abrigava pessoas que estavam em situação de rua. Em seguida, rapidamente, pegou de uma bolsa surrada uma fotografia de um casal jovem e um bebê de poucos meses. Demonstrando orgulho, entendido pelo sorriso tímido, explicou que as pessoas da foto eram sua família: o filho, o marido e ela. Observei que a imagem da mulher jovial na foto, pouco se assemelhava à figura real, muito embora fossem a mesma pessoa. Destaquei a beleza e o sorriso do bebê, e isso a deixou mais à vontade. Falou que enquanto estudava esse filho ficava aos cuidados das freiras responsáveis pela casa abrigo, e sobre o marido, apenas relatou que não sabia onde estava e que havia "sumido" no mundo.

Sua história apresentava algumas semelhanças com as dos outros alunos/as da turma. Quando criança morou em zona rural no interior da Bahia onde sempre trabalhou na roça. Contudo, no início da juventude, mudou-se para uma grande cidade desse estado nordestino, e se tornou dependente de drogas. Disse que chegou em Brasília no início de 2015, e que aquele dia era a primeira vez que estudava numa escola. Depois dessa informação, passei a observá-la com mais cuidado o restante da aula e constatei que não sabia o nome de alguns materiais escolares como o apontador: *Alguém tem aquela "coisinha de fazer a ponta"*? (Notas de campo).

Era visível sua falta de intimidade com o ambiente e o material escolar; se debruçava sobre a carteira com um caderno grande e volumoso - parecia ter umas 20 matérias - e o manuseava com dificuldade tentando localizar alguma coisa.

A rotineira cópia do cabeçalho, tão comum aos outros alunos, para ela foi uma barreira difícil de transpor, principalmente o desenho do número 2 que compunha a data daquele dia (12 de setembro). Para ajudar, a professora fez um pontilhado desse numeral no caderno, e a aluna, evidenciando falta de coordenação motora para isso, realizou a tarefa em um processo bem demorado. Infelizmente, só pude observá-la um único dia; segundo as professoras, logo desistiu depois de frequentar a escola pouquíssimas vezes.

4.2 Parte II - As professoras e a síntese de suas percepções teóricas sobre a EJA

Esta parte do trabalho está baseada em informações sobre as professoras e suas percepções teóricas ligadas à EJA e também a educação. A escolha por esse ponto de análise, no contexto da sala de aula, se justifica pelo entendimento de que os saberes teóricos docentes constituem uma marca de acentuado destaque à qualidade da educação de modo geral (MOURA, 1999). No caso dessa modalidade de ensino, a compreensão da heterogeneidade que envolve os sujeitos adultos, e suas características mais marcantes, são centrais para o processo educativo uma vez que podem influenciar na abordagem dos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, promover uma maior qualidade nas aulas ministradas.

As duas docentes foram entrevistadas e observadas, e diante das informações obtidas foi elaborado um quadro com o perfil de cada uma delas contemplando os seguintes aspectos: idade, naturalidade, ano de ingresso e tempo de SEDF, tempo de exercício na profissão, formação inicial e continuada. Os dados coletados também possibilitaram compor narrativas acerca das suas histórias e identificar algumas de suas compreensões sobre a educação para jovens e adultos.

Quadro 7: informações sobre as professoras

Professo- -ras	Idade	Natural	Ano de Ingresso SEDF/ comp. curricular	Tempo de exercício no magistério	Formação inicial: nível médio e superior	Formação Continuada Ativid. realizadas
Susan	39 anos	DF	1995/ Atividades	20 anos	Médio: curso normal Superior: Letras/português (cursando)	PROFA
Olga	47 anos	Unaí- MG	2000/ Atividades	25 anos ³⁶	Médio: curso normal Superior: Pedagogia	Palestras

FONTE: elaborado pela autora

Nota-se que as professoras possuem longa experiência no trabalho docente - 20 e 25 anos - e quanto a preparação inicial para o exercício dessa função, ambas cursaram o magistério no antigo 2º grau. Uma tinha nível superior com formação em Pedagogia e a outra estava cursando letras.

³⁶ 25 anos de trabalho porque a professora Olga havia trabalhado cinco anos como professora do estado do Goiás

A seguir, uma descrição individual dessas duas profissionais a partir dos dados sociais e formativos coletados durante às entrevistas.

Professora Susan

Nasceu no Distrito Federal e morava nas adjacências da escola pesquisada. A mãe, já falecida, também era professora dos *anos iniciais* da SEDF; e o pai, tinha formação técnica - nível médio - e trabalhava com a manutenção de ar-condicionado para grandes empresas.

Essa professora disse que sempre estudou em escola pública e, no ensino médio, resolveu fazer o Curso Normal porque, em sua visão, seria a maneira mais rápida de garantir um emprego.

Após três anos de estudo numa Escola Normal do DF - 1992, 1993 e 1994 - assumiu o cargo público de professora de *atividades* da SEDF em 1995, após a aprovação em concurso público. Em poucos meses foi lotada numa escola que ofertava a educação para jovens e adultos no período noturno, também trabalhando no diurno em outra escola da SEDF com crianças do 1º ao 5º ano.

Se tornou mãe aos quinze anos, e isso, segundo ela, dificultou muito a conquista do nível superior que ainda estava em andamento, e relatou algumas tentativas frustradas desse estudo no passado:

A minha graduação foi meio complicada, foi uma batalha. Coisa difícil pra mim. Quando eu entrei no magistério eu estava grávida, o que dificultou os estudos. Então foi difícil, porque eu tinha que trabalhar, cuidar da minha filha....

[...]eu comecei a cursar Artes Plásticas na UnB, na época se chamava assim (hoje, Artes Visuais); fiquei lá uns dois anos e meio, aí parei. Minha mãe aposentou, mudou de cidade e não havia com quem eu deixasse minha filha. Muito tempo depois tentei terminar esse curso na faculdade Dulcina [...]Mas, as dificuldades de ter que chegar aqui 1 hora da tarde para trabalhar, entre outras, não me permitiram terminar o curso.

De acordo com seus relato, após muito esforço, estava finalizando o curso à distância de Letras/português pela UnB. Estava casada, tinha uma filha, um filho, e dois netos.

Sobre sua formação continuada, a professora apontou um curso realizado na área de alfabetização - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) - e não lembrou de outros. Acrescentou ainda que nesse aspecto da formação docente, não era fácil

estudar porque os cursos oferecidos pela Secretaria, com foco na alfabetização, como era o caso do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC -, contemplavam os professores que estavam em regência no diurno, o que não era a sua situação. Durante o dia essa docente substituíam alguns professores/as da escola que estavam enquadrados na Portaria³⁷ 259 de 15/10/2013.

Professora Olga

Nasceu em Unaí, Minas Gerais, de onde veio aos treze anos de idade para cuidar das filhas de uma tia, e estudar. A mãe lia e escrevia um pouco, e o pai não era alfabetizado.

Das lembranças dos primeiros anos de escola, na zona rural, relatou a turma multisseriada em que estudavam no mesmo ambiente, e com a mesma professora, crianças da 1ª a 4ª série; anos mais tarde veio a saber que essa professora só havia estudado até a 4ª série.

Disse que nos últimos anos da década de 1980, cursou o magistério à noite numa escola localizada no entorno de Goiás. Lembrou da precariedade dessa formação que, segundo ela, estava refletida na falta de estrutura física, e na ausência e alternância dos professores, como também, na falta de formação específica desses profissionais no campo docente.

Em 1989 começou a trabalhar como professora em um bairro do município de Luziânia/GO; hoje esse mesmo bairro pertence ao município do Novo Gama/GO. Na década de 1990 passou em um concurso do Hospital das Forças Armadas - HFA - e iniciou outra carreira profissional como técnica em enfermagem. Se afastou do trabalho no município goiano, e no ano de 2000, ingressou no quadro dos professores efetivos da SEDF por meio de concurso público, atuando em uma turma de EJA do 1º segmento; portanto, essa docente acumula as duas funções - professora da SEEDF e técnica em enfermagem do HFA.

Relatou que entre os anos de 2001 e 2003 fez o curso de pedagogia numa universidade particular de Brasília, e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi realizado no contexto da EJA.

³⁷ Portaria 259 de 15 de outubro de 2013 - Art. 10. Cap. II O Professor de Educação Básica, após o vigésimo ano de regência de classe, fará jus à redução da carga horária em regência de classe, a pedido, a partir do vigésimo primeiro ano, sem prejuízo da remuneração.

Sobre a formação continuada a professora relatou que não lembrava dos cursos que havia feito nas áreas de alfabetização e EJA. Porém, salientou que costumava assistir a palestras sobre esses temas.

Sobre a sua organização das aulas, e também o preparo dos materiais pedagógicos assim falou:

- 1. [...] mas, como também a gente vem trabalhando com as mesmas turmas há muito tempo, você vai tendo materiais voltados para aquela atividade.*
- 2. As atividades da outra escola quando dá pra adaptar a gente trabalha. Por exemplo, problemas com um tema mais adulto, que fala a respeito do real (moeda)...e vai adaptando.*
- 3. Você vê um material com uma colega e percebe que vai servir aos seus alunos, traz material de casa, busca na internet.*

Assim, duas perguntas centrais das entrevistas tiveram a finalidade de estimular narrativas que evidenciassem o reconhecimento de aspectos teóricos que permeiam a educação, e essa modalidade de ensino na atualidade: *O que é educação para você? Como você compreende a EJA?*

As respostas obtidas foram transcritas e submetidas ao processo de codificação aberta, no qual percebeu-se elementos comuns nas falas das duas professoras, que foram refinados e analisados (GIBBS, 2009) de modo que resultaram em três categorias que indicam a compreensão das profissionais sobre teorias ligadas à educação e também a EJA:

- ❖ Educação como um meio de transformação;
- ❖ Educação como direito ao longo da vida;
- ❖ Educação como um processo dialógico.

O quadro abaixo está composto com as falas das docentes sobre esses aspectos:

Quadro 8: falas das professoras

Professoras e suas verbalizações		
Categorias encontradas	Susan	Olga
Educação como meio de transformação	<p>1. <i>A educação é uma transformação [...] Está totalmente ligada à história da pessoa.</i></p> <p>2. <i>Então, educação pra mim é transformação. É tirar o indivíduo de uma situação de dependência pra independência</i></p>	<p><i>A educação tem uma função transformadora de mudar a história de vida do aluno.</i></p>
Educação como um direito ao longo da vida	<p><i>Esse direito (à educação) muitas vezes é negado. [...] todos têm o direito à educação a pessoa aprende não só na escola [...] a pessoa aprende durante toda a vida</i></p>	<p><i>Ver uma escola fechar pra alguém que não teve oportunidade de estudar na vida e que tem esse direito é uma coisa que dói.</i></p> <p>1. <i>[...] e ela (pessoa idosa) já estava ingressando no ensino médio, e isso é maravilhoso.</i></p> <p>2. <i>[...] tinha muitas senhorinhas, sem um fio de cabelo preto na cabeça, que não puderam estudar antes, e depois que os filhos cresceram... vão pra escola todos os dias</i></p>
Educação como um processo dialógico	<p><i>Eu falo para ele (aluno) "você sabe muita coisa, [...] você sabe coisas que eu nunca nem vi, nem imagino".</i></p>	<p>1 <i>Eu sempre falo para os meus alunos "eu vou aprender com vocês, e vocês vão aprender comigo.</i></p> <p>2. <i>[...] ele (o aluno) vai nos ensinar também.</i></p> <p>3. <i>Eu aprendi como se coloca uma caju inteiro dentro de uma garrafa com um aluno nordestino da EJA.</i></p> <p>4. <i>A EJA é o lugar onde eu aprendo, onde eu ensino.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora

❖ Educação como um meio de transformação

Notou-se pelas falas que as docentes apresentaram uma visão de educação, nesse contexto educativo, como um meio que pode promover possibilidades à superação de aspectos negativos ligados ao analfabetismo - a dependência e a exclusão socioeconômica - que caracterizam a história de vida dos alunos e alunas da turma investigada. Esse enfoque de

transformação encontra respaldo teórico em documentos da esfera educacional como a LDB/1996, e na forma mais ampla, no âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Nessa ideia, Gadotti (2009) ressalta o impacto positivo de ordem individual e social, causado pela escolarização na vida das pessoas jovens e adultas, o que coaduna com o sentido de transformação apontado pelas docentes

Destaca-se que esse ponto de vista das professoras também indica uma concepção ampliada de educação; ou seja, que não está reduzida a uma mera transmissão de informações e conteúdos curriculares - traços do sentido tradicional de educação. Nessa visão reduzida, as pessoas que participam de um processo de educação formal, ou informal, na condição de aprendentes, são apenas receptores daquilo que é transmitido pelos professores. A concepção ampliada entende às várias formas de mudança e coaduna com a perspectiva múltipla do ser humano - político, histórico, social e cultural -, que aprende e produz diferentes conhecimentos ao longo de toda a vida, dentro e fora de ambientes institucionalizados.

Contudo, salienta-se que essa ideia de transformação na educação está condicionada às tensões e contradições socioeconômicas, culturais e políticas que caracterizam às sociedades - permanentemente construídas, desconstruídas e reconstruídas - concebidas como fragmentadas e dividida entre grupos que, geralmente, são antagônicos. Nesse sentido, ressalta-se que a educação sozinha não transforma, haja vista que esses condicionantes interferem no processo educativo de uma pessoa, e igualmente nos sistemas educativos de um país; portanto, pode promover oportunidades de mudança, mas, sozinha não muda nada (SAVIANI, 2005, 2003).

❖ Educação como um direito

Observou-se que ambas as professoras reconhecem a educação de adultos como um direito, e assim como Estevão (2009), compreendem que estudar em uma escola pública representa a efetividade normativa prevista às pessoas adultas no terreno educacional, como também, indica à garantia ao acesso desse direito humano (BOTO, 2005). Além disso, suas falas também demonstraram a compreensão desse direito por toda a vida, independentemente da idade, ao citarem as dificuldade encontradas por pessoas idosas no acesso a escola. Essas ideias coadunam com documentos normativos como a Constituição de 1988, a proposta curricular da SEDF (2014) e, também, com o texto da Declaração de Hamburgo, resultado da importante e marcante V Confinteia (1997) que defendeu o direito à educação ao longo de toda a vida.

As narrativas que se referem ao fechamento de escolas para jovens e adultos (também os idosos) na rede pública de educação do DF, segundo as professoras, ocorreram no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, e isso pode ser a tradução de medidas da esfera governamental em obediência à política econômica neoliberal à minimização de gastos do Estado perante os direitos sociais, no caso, a educação (GENTILE, 2001). Assim, os relatos das professoras pautados em experiências profissionais, contam as consequências desta política educacional de natureza reducionista por parte do Estado, que aplicada às escolas da EJA, dificultou e até impossibilitou, a realização do direito humano de homens e mulheres de ter acesso ao ensino fundamental.

❖ Educação como um processo dialógico

Notou-se que as professoras apresentaram uma noção dialógica sobre a educação, caracterizadas pelo respeito que demonstraram em suas falas para com os saberes dos estudantes.

Os exemplos citados evidenciam que consideram as experiência dos alunos e alunas, indicando que os compreendem como seres históricos e sociais, no qual se nota uma visão positiva desses sujeitos por meio da valorização dos seus conhecimentos (GALVÃO e DI PIERRO, 2013; FASHER, 2008).

Essa compreensão de troca de conhecimentos entre alunos/as e professoras apresenta consonância com as ideias de Freire (1979a; 1979b;1996), exatamente em um dos seus mais importantes pressupostos teóricos: a dialogicidade. Um exemplo que externa esse importante princípio defendido por Freire foi dito pela professora Olga: aprendeu a colocar um caju inteiro dentro de uma garrafa com um aluno nordestino da EJA.

Durante as observações, notou-se que o diálogo das docentes, principalmente da professora Olga, buscava informações que somente os/as alunos/s pareciam saber. Um exemplo foi o nome de um tipo de madeira usada na construção civil (*tarugos*). Na aula 07 da professora Susan esse sentido de dialogicidade também foi percebido quando escutou atentamente os/as estudantes ensinarem todo o processo que envolve a fabricação de uma pamonha. Pelas expressões e grande participação, pareceu que todos sabiam fazer, uma vez que haviam crescido em zona rural e fazer esse tipo de comida é algo comum.

Portanto, de forma geral, constatou-se que as duas profissionais dessa sala de aula atuavam no magistério há mais de 20 anos, pertenciam ao quadro de servidores efetivos da

SEDF e apresentaram noções teóricas ligadas às especificidades dessa modalidade de ensino, como a condição de trabalhadores da maioria dos alunos e suas dificuldades de ordem econômica e social. Também notou-se durante as entrevistas, que compreendiam outro traço marcante da EJA: a natureza histórica desses alunos ao reconhecerem que eram pessoas experientes e com uma longa trajetória de vida. Igualmente se percebeu pelas falas, que detinham uma noção de direito quanto a educação de jovens e adultos, que a configura desde 1988 e não tem um limite de idade, ao apontarem a educação formal como um meio que pode capacitar o sujeito a buscar possibilidades de mudança diante das condições de marginalidade que permeiam sua vida, e isso pode ajudá-lo a suplantar situações de dependência e exclusões socioeconômicas e culturais em que vive. Essas compreensões teóricas foram adquiridas, segundo as professoras, a partir de leituras autônomas e palestras, ou, no caso da professora Olga, de estudos realizados no curso de pedagogia, especificamente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ambas relataram que nos últimos dez anos não participaram de cursos no âmbito da formação continuada no campo da EJA, dentro ou fora da SEDF, voltado à essa etapa ou segmento de atuação. Nesse ponto externaram frustração, uma vez que estavam impossibilitadas de participar das formações ofertadas no diurno pela SEDF, em razão da incompatibilidade de horário, ou por não se enquadrarem em determinados critérios. Citaram como exemplo o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que tinha como exigência à inscrição dos professores/as, a atuação em turmas de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Outra situação mencionada pelas professoras, que pode indicar a fragilidade na qualidade deste trabalho educativo, foi a ausência de uma articulação pedagógica que, entre outras ações, acompanhasse e apoiasse o planejamento das aulas e preparo do material didático necessário. Ambas descreveram como habitual a troca de ideias sobre as aulas e os alunos nos corredores da escola, uma vez que o horário de trabalho não possibilitava encontros com essa finalidade. Se acentua que, no semestre pesquisado, não havia na escola um coordenador/a pedagógico/a para o 1º segmento em razão da falta de candidatos para essa função. Entretanto, mesmo diante desses desafios, que reforçam a individualidade e a fragmentação na organização do trabalho pedagógico, foi possível observá-las numa ação coletiva ao planejarem e executarem um Chá de Fraldas na turma, destinado ao neto de uma das alunas. Além disso, a aula 01 da professora Susan e a aula 03 da professora Olga, também evidenciaram uma tentativa de coletividade quando abordaram a lista de compras

4.3 Parte III: práticas pedagógicas

Esta última parte da análise dos dados compreende às práticas pedagógicas que compunham a rotina das aulas pesquisadas, no qual as descrições detalhadas das aulas nas noites observadas, foram anotadas em um caderno de campo. Inicialmente se destaca que a concepção adotada de prática pedagógica está ancorada no pensamento de Souza (2007) quando a define como uma expressão que caracteriza atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar e, no caso desta pesquisa, especificamente em sala de aula. Se buscou compreender as práticas pedagógica a partir da abordagem dos *conteúdos, métodos de ensino e dos materiais didáticos* utilizados, tendo em vista a influência causada pelos traços peculiares dos sujeitos desse contexto, e os objetivos para esse tipo de ensino. A escolha por esses aspectos foi motivada pela incidência, e também pela percepção da relevância para uma turma de alfabetização de adulto.

Se ressalta que antes da análise do primeiro aspecto - conteúdos (item 5.3.1) - uma aula de cada professora foi descrita em detalhes na intenção de se obter uma maior materialidade do ambiente investigado, considerando os sujeitos envolvidos, a organização do espaço e algumas interações ali percebidas.

4.3.1 Conteúdos

Foi entendido como conteúdo neste estudo, os assuntos trabalhados em sala e pertinentes às disciplinas especificadas pelas professoras: português e matemática. Observa-se que esta análise foi influenciada pelas ideias de Freire (1977; 1979a; 1979b) quanto a educação bancária e a educação problematizadora (ou crítica), e também por aspectos ligados ao letramento, como tipos de textos e sua função social (M. SOARES, 2010).

Essas escolhas se fundamentam na ideia de que o processo de alfabetização de adultos também deve abranger as dimensões política e social; algo além da compreensão instrumental reduzida à aprendizagem dos mecanismos de codificação e decodificação de frases e palavras. Logo, uma abordagem crítica dos assuntos propostos em sala, contemplando fatores de ordem socioeconômica e cultural, ligados ao mundo concreto dos estudantes, caracteriza uma dimensão política na aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna. Por conseguinte, estratégias de ensino ligadas à reflexão que estimulem a troca de opiniões entre os discentes -

e também com os docentes- favorece à visão crítica e ampliada dos desafios que envolve a realidade, e igualmente promove a busca de ações, ao mesmo tempo em que pessoas adultas aprendem a ler e a escrever (FREIRE, 1996). Acrescenta-se que a noção de diferentes tipos de textos e a sua função no meio social, também pode favorecer a compreensão e o uso pelos estudantes em suas diferentes práticas sociais (M. SOARES, 2010).

Cabe lembrar que para Freire (1979b, p.86), conteúdos, ou temas geradores, devem ser pensados "a partir da situação presente, existencial, concreta", que reflitam as aspirações educativas dos estudantes envolvidos, e isso caracteriza seu conceito de educação problematizadora, ou crítica. De maneira contrária, quando um processo educativo não atenta para esses aspectos, se apresenta um modelo de educação bancária, no qual se tem a visão que o estudante é um receptor de conteúdos, geralmente descontextualizados da realidade, e transmitidos mecanicamente.

Diante do exposto, primeiramente se trará a análise dos dados referentes aos conteúdos das aulas da professora Susan, e depois, das aulas da professora Olga.

Conteúdos: Professora Susan

A professora Susan ministrou aulas de português às terças, quintas e sextas-feiras. Notou-se que sua postura sempre foi acolhedora, caracterizada pela atenção particular que dedicava aos alunos/as; sanava dúvidas individualmente, e os orientava em seus locais de assento. Sua fala não externou elementos infantilizadores, como vocábulos no diminutivo, no diálogo que manteve com esses adultos. Nas aulas pesquisadas, observou-se que privilegiou a alfabetização em seu sentido instrumental, diante do maior número de atividades e estratégias de ensino direcionadas à escrita e à leitura do sistema alfabético.

Como já foi citado, nesta parte da dissertação há uma descrição detalhada da primeira aula dessa professora, seguida de um quadro com a síntese dos seguintes pontos observados: Conteúdo/assunto/tema gerador, tipos de textos e problematização/reflexão crítica. Destaca-se que as frases negritadas correspondem aos registros feitos no quadro pela docente.

Quadro 9: descrição aula da professora Susan - 08/09/2015

A aula iniciou com 13 alunos - 1 mulher e 12 homens - sentados aleatoriamente nas cadeiras organizadas em fileiras.

A professora perguntou como foi o fim de semana e o feriado (07 de setembro). Alguém respondeu "foi bom", outro falou "deu pra descansar". Um aluno disse que viu o desfile. A professora perguntou pelos bonecos gigantes usados na comemoração e protesto, que representavam a presidenta Dilma e o ex-presidente Lula. Ele movimentou a cabeça em sinal de afirmação, e a conversa termina.

Em seguida a professora indaga se todos fizeram em casa a atividade proposta na última sexta-feira. Ao ouvir a resposta afirmativa, ela passa nas carteiras e recolhe as folhas de papel que estavam dobradas. Essa atividade consistia na formação de três frases, a partir de palavras selecionadas pelos/as alunos/s extraídas de um grupo de palavras estudadas na aula anterior (sexta-feira).

Após escrever o local e a data no quadro branco (letra caixa-alta) a professora pegou uma das folhas, leu o nome do autor e escreveu no quadro as frase produzidas, conforme o registro abaixo. Reitera-se que o nome e número da escola, da professora, e dos/as alunos/as são todos fictícios.

CEF 1000 - GALÁXIA/DF

PROFESSORA: SUSAN

1ª SÉRIE

ALUNO(A):

DATA: 08/09/2016

(frases do aluno)

1- A CAMA É FOFA.

2- O DADO É CHEIO DE BOLINHA

3- O DAVI GOSTA DE DORMIR.

O aluno escolhido informou que foi ajudado pela filha.

Enquanto as frases eram escritas no quadro pela professora, alguém disse, "choveu hoje", e se estabeleceu um breve diálogo sobre o clima: " tá calor demais" , "deve chover muito por esses dias". O diálogo terminou quando a professora chamou a atenção para as frases que estavam no quadro e os incentivou a ler o que estava escrito: "C com A, da o quê gente?". Como a resposta não era imediata, ela ajudava dizendo o nome da sílaba: "CA". E continuou:

"quando a gente junta CA com MA, forma?" Alguém repetiu em voz alta as duas sílabas, separadas: "CA MA" (notou-se que não havia identificado o objeto) e repetiu de novo: "CA MA"... e outro aluno respondeu, CAMA ('cãma'), obtendo o reconhecimento positivo da professora: "É isso aí. Muito bem!". Assim, decodificando as palavras, associando a letra ao som, a frase foi lida pelos alunos, sempre auxiliados pela docente. Após a leitura da frase "A cama é fofa" foi questionado pela professora o significado da palavra "fofa". (Posteriormente, ela me explicou que na turma havia um aluno do Senegal que ainda não compreendia bem o português. Então, sempre era necessário explicar o significado das palavras, mesmo aquelas que nos parecesse bem comuns, como era o caso). Tal tarefa foi auxiliada pelos/as alunos/as que traduziram a palavra "fofa" para o colega como "boa pra dormir".

Na frase 2, - O DADO É CHEIO DE BOLINHA- ocorreu o mesmo processo da frase 1: "DA + DO, forma que palavra?". A professora chamou a atenção dos alunos para as palavras que tem os dígrafos "ch"(cheio) e "nh" (bolinha). Ela não usou a expressão gramatical "dígrafo", apenas disse que as duas letras juntas (ch) tem um som, e perguntou aos alunos/as qual era. Um deles respondeu que era o "x".

Após a leitura das três frases, e as devidas correções ortográficas, os/as alunos/as foram orientados a registrá-las no caderno. Nesse momento, atendendo à solicitações, a professora escreveu novamente as frases no quadro branco, mas, desta vez, em letra cursiva.

Enquanto copiavam, o silêncio foi quebrado quando um dos estudantes disse: "Amanhã tô rico". Muitos alunos riram e ele acrescentou: "vou bater de carro novo e arrumar uma mulher nova". Mais risos (era uma alusão a um dos prêmios em dinheiros de loteria).

O sinal tocou às 20 horas para o lanche. Um dos alunos saiu e voltou com um caldeirão de alumínio pequeno, contendo arroz, e uma vasilha de plástico com peixe, e quem quis lanchar se serviu.

A aula foi retomada com as frases de outro aluno, que também anunciou a ajuda do filho.

1 - MARIA CORTOU O <u>DEDO</u>.	1. <i>Maria cortou o dedo</i>	} Registros no quadro da professora
2- O <u>GATO</u> MIA.	2. <i>O gato mia</i>	
3- PEDRO <u>DUVIDA</u> DE MARIA	3. <i>Pedro duvida de Maria</i>	

As palavras sublinhadas foram as selecionadas pelo aluno. Ocorreu o mesmo processo: a professora auxiliou os alunos na leitura das frases, decodificando as palavras e juntando as sílabas, ressaltando o uso do ponto final nas frases. Novamente, fez outro registro no quadro usando a letra cursiva e pediu aos alunos que anotassem no caderno.

Enquanto anotavam, um estudante justificou as faltas da semana anterior à professora e aos colegas; disse que faltou dinheiro para pagar o transporte.

Alguém da organização da escola que não identifiquei, interrompeu a aula e perguntou se a turma iria fazer alguma apresentação na semana da EJA.

A pessoa explicou que a presença no evento era obrigatória, mesmo para aqueles que não iriam apresentar-se. Indagou mais uma vez sobre a participação da turma e uma aluna disse que iria ver com o coral de sua igreja (evangélica) a possibilidade de uma apresentação.

A aula prosseguiu, com as frases de um terceiro aluno e a professora registrou no quadro tal qual o estudante escreveu.

1- MARIA FOI AO MEDICO (*o aluno não acentuou a palavra médico*)

2- A MENINA COMEU COCADA

3 - A MADAME É DONA DA MALA

Ocorreu o mesmo processo de leitura, e as palavras ortograficamente erradas, incluindo a acentuação, foram reescritas. O aluno senegalês perguntou o significado de "madame". A professora pediu aos colegas que tentasse, explicar "madame" e após algumas tentativas como "mulher rica", "mulher cheia da grana", um aluno levanta e aponta o dedo pra mim dizendo ao colega estrangeiro, "Ela é madame". Todos riem, inclusive eu, que faço questão de rejeitar o adjetivo, principalmente porque não me enquadrava nos critérios apontados.

O mesmo processo se repetiu: letra cursiva no quadro e registro dos/as alunos/as no caderno.

Frases do quarto aluno: esse fez questão de explicar que fez sozinho, enquanto a professora registrava no quadro branco.

1- O DIA STA LIDOR. (O DIA ESTÁ LINDO)

2- E NÃO DOVIDOR DE NADA. (EU NÃO DUVIDO DE NADA)

3- O CARO E LIDO. (O CARRO É LINDO)

No processo da leitura da frase 1, o aluno percebeu, antes de todos, que faltou a letra E na palavra "STA". Ainda utilizando o recurso da leitura coletiva, a professora chamou a atenção para as ausências de letras, durante a correção das sentenças.

Na segunda frase, a professora pediu ao aluno que tentasse ler o que escreveu. Ele pronunciou em voz alta e percebeu que não tinha significado. Em seguida, falou a frase que havia pensado "eu não duvido de nada", e acrescentou com entusiasmo, "acho que agora vai dar certo". Ao final do processo, a professora o parabenizou pelo esforço de ter realizado a tarefa sozinho, e pelos avanços que apresentou.

Frases de Antonio:

1- EU GOTO MUITO DE MOTO (Eu gosto muito de moto)

2- DIDVI E MEU AMIGO. (David é meu amigo)

3- "MINA SEUS CABELO E DA HORA"

Após o mesmo processo das correções anteriores, registro no quadro e decodificação das palavras em sílabas, na leitura da frase 1, os alunos perceberam que faltava a letra S na palavra "gosto".

Na frase 2, o nome DAVID foi reescrito pela professora na forma correta que, em seguida, solicitou ao Antonio a leitura da frase 3. Ele riu e leu ao mesmo tempo, "mina seus cabelo é da hora". O riso alto tomou conta da sala e ele explicou que escreveu pensando na música dos Mamonas Assassinas, e outro colega falou: "A Brasília amarela". Ao serem questionados sobre o significado da frase de Antonio, os/as alunos/as evidenciaram compreensão e responderam coerentemente, "os cabelos estão bonitos". A professora explicou como seria a ortografia correta, MENINA, mas não corrigiu no quadro, e falou que a manteria daquela forma porque tratava-se de uma letra de música. Então, colocou aspas e explicou o uso desse sinal gráfico, no caso, para representar a fala de alguém.

Assim, sinteticamente, ocorreu a correção dessa tarefa de casa dos alunos.

1 - Registro no quadro pela professora, com letra caixa alta, das frases feitas pelos alunos;

2- Leitura em voz alta e correção dos erros ortográficos, com novo registro no quadro branco;

3- Registro em letra cursiva, pela professora, das frases produzidas pelos/as alunos/as.

4- Alunos anotam no caderno todas as frases corrigidas em letra cursiva.

Após a correção do dever de casa, a professora prosseguiu com a aula perguntando:

" Pra ter comida em casa o que a gente precisa fazer?"

Ana, respondeu: " Tem que trabalhar pra botar em casa". Entendi que não era bem a resposta que a professora queria ouvir, porque insistiu: "mas, pra botar comida dentro de casa, pra ela chegar no fogão, o que é preciso fazer?". Ana voltou a responder: "trabalhar, comprar, e botar a comida no fogão". A professora repetiu novamente a pergunta, e isso denotou que ainda não era a resposta mais adequada: "Mas, pra comprar a comida, onde vocês compram?". Muitos falaram, "no mercado". Essa era a resposta que a professora queria ouvir porque balançou a cabeça em sinal afirmativo e explicou que para ir ao mercado fazer compras era necessário fazer uma lista com os produtos a serem adquiridos para, e isso ajudaria a evitar o esquecimento. Uma das alunas (Ana) se adiantou e falou: "Não faço lista e nunca esqueço de nada".

Em continuação, a professora sugeriu que fosse feita uma lista de compras e perguntou aos alunos/as se queriam fazer sozinhos ou coletivamente. Antes de ouvir a resposta, ela mesmo definiu que, primeiramente, seria uma lista coletiva. Ana perguntou se a lista seria feita só com "o grosso", ou seja, com produtos mais essenciais, o que foi confirmado pela docente.

No quadro branco, a professora escreveu e enfatizou o som de cada uma das letras que compunham as seguintes palavras da frase: **LISTA DE COMPRAS**. Em seguida anunciou a primeira palavra da lista - **arroz**. Orientou para que tentassem escrever sozinhos e sugeriu o uso do alfabeto-móvel (um material dos alunos, feito com as letras recortadas do livro didático). Em seguida perguntou ao aluno senegalês se gostava de arroz. Ele respondeu, apresentando dificuldade na articulação nas palavras em português, que em seu país não se comia tanto arroz como no Brasil. Os/as alunos/as demonstraram curiosidade pra saber o que comiam; segundo ele, muitas frutas e trigo, e terminou a conversa.

O sinal do intervalo tocou, 21: 30, e tive que ir embora; mas, antes a professora me disse que após o intervalo de 15 minutos iria falar mais alguns itens básicos de uma lista de compras para que tentassem escrever sozinhos; depois, ela registraria no quadro branco a forma correta para que corrigissem.

Quadro 10: informações das aulas- prof. Susan

AULA/DIAS	ASSUNTO/TEMA GERADOR	TIPOS DE LEITURA	PROBLEMATIZAÇÃO/ REFLEXÃO CRÍTICA
Aula 01 08/09/15	"COMIDA"- Formação de palavras e frases	Lista de compras	Não observado
Aula 02 11/09/15	Escrita de palavras e frases	Leitura de palavras	Não observado
Aula 03 25/09/15	Formação de palavras e frases	Leitura de palavras	Não observado
Aula 04 06/10/15	Escrita de palavras	Leitura de palavras	Não observado
Aula 05 09/10/15	Formação e escrita de palavras	Receita	Não observado
Aula 06	Formação e escrita	Leitura e escrita de	Não observado

17/11/15	de palavras	palavras	
Aula 07 24/11/15	Palavras: número de sílabas	Poema: letra de música	Sim
Aula 08 25/11/15	Formação de palavras	Leitura de palavras	Não observado

FONTE: elaborado pela autora

As categorias do quadro, *assunto/tema gerador* e *reflexividade*, indicam uma análise desses pontos a partir de Freire, e os *tipos de textos* ou *leituras*, apontam para uma visão do letramento; aspecto muito presente na proposta curricular da SEDF e que se estende ao âmbito da política de formação continuada - Pró/Letramento de linguagens e matemática- e que, no caso dessa pesquisa, constitui o entendimento de um aspecto do lado social no processo de alfabetização.

Assim sendo, a síntese apresentada no quadro, e também a aula descrita, evidenciaram uma priorização do sistema alfabético em sua lógica instrumental, externada por meio da leitura e escrita de palavras e frases isoladas à partir dos mecanismos de decodificação e codificação - marca presente nas oito aulas pesquisadas dessa docente.

Na maioria das aulas observadas - a exceção da aula 07 - não se percebeu uma problematização dos conteúdos, ou assuntos, que considerassem os desafios da realidade dos/as alunos/as da turma (FREIRE, 1979a; 1979b). Essa marca foi reforçada pela ausência de estratégias como a promoção de debates, ou conversas, que tivessem como foco as opiniões dos homens e mulheres acerca dos assuntos apresentados.

Ressalta-se que na entrevista, a professora Susan relatou que os conteúdos na turma eram trabalhados após um levantamento de tema geradores, realizado nos primeiros dias do semestre letivo, e em acordo com a teoria de Freire (1977; 1979b); citou como exemplo a palavra *comida* que norteou as atividades das aulas 01, 02 e 03. Contudo, mesmo demonstrando boa-vontade e atenção para com os alunos, as aulas observadas evidenciaram uma maior preocupação com a aprendizagem da *leitura da palavra*, e uma secundarização, ou ausência, de ações que estimulassem a *leitura de mundo* desse estudantes.

Cabe lembrar que para Freire (1979a), os *temas geradores* devem ser objeto investigativo do professor no universo da sala de aula, partindo da realidade existencial e concreta dos sujeitos envolvidos. O autor também afirma que esses *temas*, ou conteúdos, não

se encontram separados do presente vivido por homens e mulheres, e só podem ser compreendido nas relações homem/mulher -mundo.

No extrato de um diálogo entre a professora Susan e a estudante Ana, essa relação de homens e mulheres com o mundo (FREIRE,1979a) se externou durante a abordagem da palavra *comida*. Enquanto a professora fazia perguntas sobre *comida* (aula 1) no contexto de um mercado, a aluna mostrava em suas respostas que a sua *relação com o mercado* se baseava na sua realidade; ou seja, a de quem precisava pagar a comida e estava desempregada. Eis o diálogo da professora com a turma e a aluna:

Professora: *Pra ter comida em casa, o que a gente precisa fazer?*

Ana: *Tem que trabalhar pra botar em casa.*(só Ana respondeu)

Professora: *Mas, pra botar comida dentro de casa, pra ela chegar no fogão, o que é preciso fazer?*

Ana: *Trabalhar, comprar, e botar a comida no fogão.* (Só Ana respondeu)

Professora: *Mas, pra comprar a comida, onde vocês compram?*

Ana e outros alunos: *no mercado.*

Mercado era a resposta que a docente buscava, constatada pela imediata proposição que fez aos alunos/as para que escrevessem em seus cadernos uma lista de compras. Assim, enfocou o gênero textual *lista* e a sua utilidade no dia-a-dia, em consonância com a dimensão do letramento, que nos estudos contemporâneos sobre a alfabetização (M. SOARES, 2004), adquiriu muita expressividade. Entretanto, as respostas da aluna externaram percepções políticas da palavra *comida*, talvez adquiridas na experiência de quem vive em sociedade e tem que comprar e pagar pelo alimento; ou seja, na sua relação com o mundo.

Ressalta-se que durante a entrevista a aluna contou que estava desempregada e não estava sendo fácil sobreviver nessa circunstância. Diante dessa informação, inferiu-se que suas respostas poderiam ser evidências de situações que condicionavam sua vida naquele momento: desemprego, falta de dinheiro, e escassez de comida.

Assim, se percebeu que as respostas *trabalhar, comprar, e botar no fogão*, apresentaram as dimensões social, econômica e cultural da palavra *comida* caracterizando ligações com os eixos integradores da EJA: *cultura, trabalho e tecnologias*. De acordo com a proposta curricular para essa modalidade de ensino, esses eixos "devem permear o processo

de construção do conhecimento", porque "se relacionam entre si e dialogam com os sujeitos estudantes da EJA" (DISTRITO FEDERAL, 2014, v. 6. p.23).

No horizonte da reflexividade, ou problematização, observou-se que os conteúdos trabalhados em sala de aula, com exceção da aula 07, não apresentaram contextualização com a realidade dos estudantes. Tal análise se justifica pela ausência de abordagens constituídas por elementos socioeconômicos e culturais comuns a vida dos/as alunos/as, e pela prioridade à codificação e decodificação do sistema da escrita, caracterizando um alinhamento teórico com o modelo de educação bancária (FREIRE, 1979b).

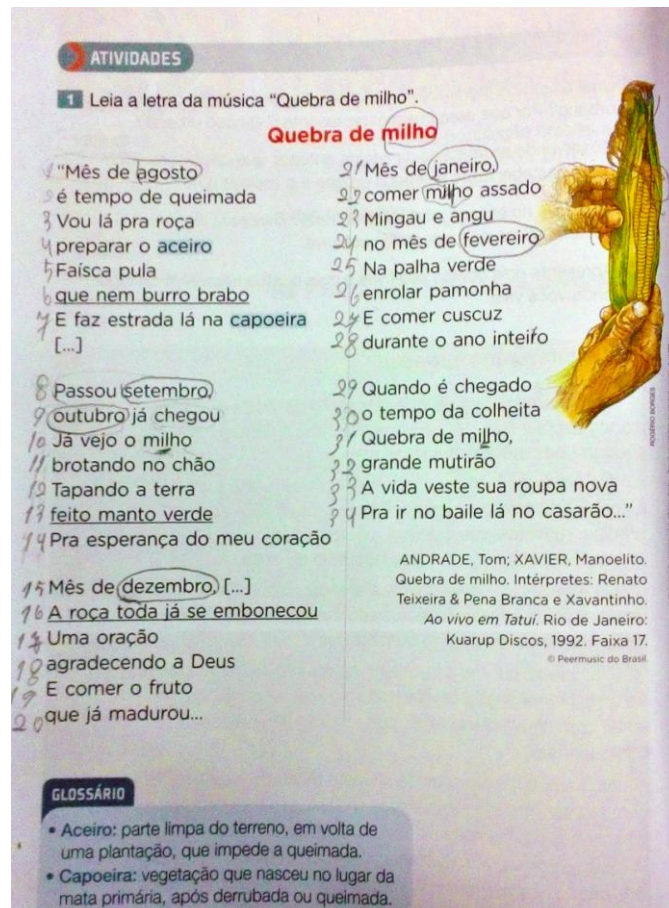
Para Schwartz (2010, p.49), aulas com essas características representam a ausência de articulação entre linguagem e realidade, e uma compreensão do texto como ação natural e isolada, "evidenciando um distanciamento significativo entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos alunos, principalmente das classes populares".

Na aula 07, observou-se por meio da interpretação de um poema e letra de música³⁸, contido no livro didático, grande interesse e participação dos/as estudantes diante do levantamento destes aspectos evidenciados pela leitura em voz alta feita da professora: plantio e colheita milho, vida na roça. A aula foi motivadora e alguns estudantes externaram seus conhecimentos - provavelmente adquiridos na experiência do trabalho no campo - e também opinaram. Destaca-se que esse poema apresenta uma letra rica em elementos sociais, econômicos, históricos e culturais, ligados à zona rural, ambiente comum à maioria³⁹ dos/as alunos/as dessa turma. Porém, percebeu-se que a docente não privilegiou esses elementos quando enfatizou somente a estrutura do texto por meio da numeração de versos e a quantidade de estrofes; um estudo hermético desse gênero textual.

³⁸ Quebra de Milho, de Renato Teixeira, conhecido nas vozes de Pena Branca e Xavantinho

³⁹ Os sete alunos/as entrevistados /as informaram que na infância viveram e trabalharam na roça. Porém, não foi possível obter esses dados com os quatro alunos/as apenas observados/as.

Figura 8: imagem do livro didático do aluno



Traços do letramento no processo de alfabetização foram percebidos nos conteúdos das aulas 01, 05 e 07 - retratados pelos gêneros textuais lista, receita e poema, e a uma breve citação da professora sobre a função social de cada um deles.

Na aula 01, a *lista*, no caso uma lista de compras, contemplou a orientação curricular prevista no currículo da EJA/SEDF (2014, v. 6. p.34) que especifica os seguintes objetivos para esse tipo de texto:

- identificar uma lista
- produzir listas em forma de coluna ou separando os itens com vírgula ou hífen;
- escrever diferentes tipos de lista;
- organizar listas por ordem alfabética;
- consultar listas classificadas e ordenadas, compreendendo seu critério de organização;
- participar da produção coletiva de texto no formato de uma lista.

Notou-se, por meio da fala da professora, que a abordagem da lista de compras (aula 01) indicou uma das funções sociais desse gênero textual:

Pra ir ao mercado fazer compras, é necessário fazer uma lista com os produtos que vamos comprar, pra gente não esquecer. (Notas de campo:08/09/15)

Entretanto, essa função ligada à memória (não esquecer) foi prontamente rechaçada por Ana:

Eu nunca faço lista e nunca esqueço de nada. (Notas de campo:08/09/15)

Conforme a proposta curricular, uma lista pode ter outras funções como organizar e facilitar o manuseio de documentos, e um exemplo muito próximo aos alunos/as seria a lista de chamada da turma, com os nomes elencados em ordem alfabética.

Outro tipo de texto, a *receita*, trabalhada na aula 05 por meio de uma atividade impressa, teve seu estudo limitado à escrita de palavras relacionada ao campo semântico, e uma breve abordagem da sua estrutura geral - ingredientes e modo de fazer; não se observou referências aos aspectos relacionados ao seu uso e importância no meio social. Porém, como essa aula era uma continuação da aula anterior (não pesquisada) inferiu-se que tais aspectos poderiam ter sido contemplados no primeiro dia de sua abordagem.

Conteúdos: Professora Olga

Essa professora trabalhou com a turma às segundas e quartas-feiras sendo a responsável pelo componente curricular de matemática e ciências.

Assinala-se que a análise desta prática pedagógica, no caso, os conteúdos de matemática, também se pautaram nas concepções de educação problematizadora e bancária defendida por Freire (1979b) e também a aspectos ligados ao letramento (M. SAORES, 2010).

A apresentação da análise desses dados seguiu a mesma organização adotada à professora Susan: a descrição detalhada de uma aula, seguida de um quadro-síntese com informações sobre as demais.

Entrei na sala às 19:30, junto com a professora. Ela cumprimentou os alunos; 2 mulheres e 8 homens que estavam acomodados nas cadeiras enfileiradas: uns sentaram mais a frente, outros mais atrás e não estavam próximos. Seu tom de voz emanava entusiasmo:

- "Boa noite, pessoal!; "Vocês estão bem?"; " Como foi o fim de semana?"

As perguntas foram respondidas sem tanta animação: "*Boa noite*", "*Foi bom*", "*bem*".

Em seguida a professora escreveu o cabeçalho no quadro branco e os alunos anotaram no caderno.

CEF 1000 - Galáxia/DF

PROFESSORA: OLGA - SÉRIE: 1ª

ALUNO(A): _____

DATA: 21 DE SETEMBRO DE 2015

ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

O registro pelos/as alunos/as foi bem lento, demonstrando a dificuldade que ainda tinham nestas duas habilidades: ler e escrever.

Em seguida, a professora distribuiu um encarte de um mercado pequeno da cidade, muito conhecido pelos/as discentes, com a propaganda de uma oferta de preços. Ao mesmo tempo em que distribuía o material, lembrava aos estudantes sobre o clima seco e a importância de se trazer uma garrafa de água para a escola. Depois falou sobre o custo do preço dos alimentos: "Gente, está tudo tão caro!". "Estamos vivendo uma época muito difícil".

Ouvi alguns alunos/as avaliarem os preços demonstrando boa habilidade na leitura das imagens e dos valores em reais: "o óleo tá 1,75, tá barato".

A professora iniciou a exploração do material considerando a perspectiva do letramento, perguntando para que servia aquele tipo de material (o encarte). Depois de uma pausa demorada, alguns estudantes, com um tom de voz baixo, começaram a responder: "pra mostrar os produtos de mercado", "pra vender mais", " pra fazer propaganda do mercado".

Junto com os/aas estudantes, a professora contextualizou geograficamente o estabelecimento comercial: localização e ponto de referência. Depois perguntou até quando iria a promoção e ouviu a resposta contida no material; "até 30 de outubro". Observou as letras que compunham o nome do mercado e iniciou uma aula sobre preços, no qual os/as alunos/as utilizaram a estimativa para responder às questões. Primeiramente, avaliaram os valores dos produtos contidos no encarte em "caro" ou "barato", e houve várias divergências nessa questão. A

professora ampliou o campo de perguntas para saber mais sobre o produto como o peso e a marca.

Nesse momento, observei que o aluno do Senegal parecia alheio ao assunto; sua expressão indicava não entender muita coisa.

Alguém relacionou preço a salário mínimo: "Só as coisas que sobem, e o salário fica do mesmo jeito".

Nesse momento, a professora orientou para que estudantes fizessem um lista de compras considerando a realidade de alguém que ganhasse o salário mínimo e pagasse aluguel, água, luz, e ainda tivesse que fazer as compras da casa.

Nessa hora surgiu uma discussão sobre o valor exato de um salário mínimo e a professora propôs que pesquisassem e trouxessem o valor exato na próxima aula (o valor era de 788 reais).

Depois de encaminhar a produção da lista, explicou aos alunos/as que sairia da sala para tirar cópias de umas atividades.

Notei que os alunos pareciam concentrados, emitindo o som das sílabas e letras na tentativa de construir as palavras que denominam os produtos básicos de uma cesta básica.

Assim que retornou, a docente escreveu no quadro, junto com os/as alunos/as os produtos, porém, alguns itens não eram considerados como "básicos", o que provocou o debate:

- "Gente, na cesta básica não tem suco de caju", alguém falava.
- "Pois na minha tem", outro dizia.
- "Esse negócio de sabão (referia-se aos produtos de limpeza) não entra numa cesta básica".
- "Tem que colocar, como é que vai limpar as coisas".

Lista de produtos escrita no quadro pela professoras (as palavras foram ordenadas verticalmente).

ARROZ, FEIJÃO, CAFÉ, BISCOITO, MARGARINA, FLOCÃO, EXTRATO DE TOMATE, SUCO DE CAJU, FARINHA DE TRIGO, AMACIANTE, ÁGUA SANITÁRIA, DESINFETANTE, SABÃO EM PÓ

Em seguida, orientou para que os estudantes registrassem no caderno, o que demorou em média uns trinta minutos; depois, pediu que colocassem os valores do encarte, na frente de cada produto para calcularem o valor da cesta de alimentos. Também disse que a finalidade de

saber o valor total da cesta, era para discutir o impacto desse gasto no valor do salário mínimo.

Esta lista foi escrita verticalmente no quadro.

Exemplo do registro no quadro feito pela professora

1. ARROZ - 12, 95

2. FEIJÃO - 3, 85

Quadro 12: conteúdos - professora Olga

PROF(a)	AULA/DIAS	ASSUNTOS/CONTEÚDO	LEITURA/TIPOS DE TEXTOS	PROBLEMATIZAÇÃO
Olga	Aula 01* 14/09/15 segunda-feira	Atividades culturais: Música*	SEMANA DA EJA Músicas/poesia	Sim
Olga	Aula 02* 16/09/15 Quarta-feira	Atividades culturais Apresentações no pátio da escola*	SEMANA DA EJA	SEMANA DA EJA
Olga	Aula 03 21/09/15	Adição, salário mínimo	Encarte de um mercado	Sim
Olga	Aula 04 18/11/15	Formação de palavras (português)	Não observado	Não
Olga	Aula 05 23/11/15	Matemática: resolução de problemas	Leitura de numerais	Sim

FONTE: elaborado pela autora

No início das cinco aulas observadas, percebeu-se que a docente externalizou muita animação e atenção para com cada estudante: perguntava sobre o trabalho, a família, a saúde, indicando uma relação de proximidade. Os dois primeiros dias de pesquisa ocorreram durante a Semana da EJA (14/09 a 18/09) prevista no calendário escolar específico à modalidade, e se destinava ao preparo e realização de atividades culturais na escola voltadas para o público jovem, adulto e idoso.

Nas duas noites observadas, 14/09 e 15/09, músicas e poesias assumiram o lugar do tradicional conteúdo curricular de matemática, e os/as alunos/as do 1º e 2º segmentos da EJA, foram abrigados conjuntamente no pátio da escola - uma área coberta e sem estrutura física adequada, uma vez que a escola não possuía um auditório, ou espaço semelhante. Nesse ambiente, canções da cultura popular brasileira, e também religiosas, foram tocadas e

interpretadas por docentes e discentes. Porém, notou-se que a participação do reduzido número de estudantes (minha estimativa era em torno de cem pessoas), de maneira geral, se limitou apenas ao olhar. Nesses dois dias também pôde se ouvir frases proferidas por pessoas de outras turmas - "perdendo tempo" - que demonstravam a irrelevância que alguns deles/as atribuíam a esse tipo de atividade.

Igualmente observou-se que mulheres e homens da turma pesquisada, permaneceram parados, apenas olhando, muito embora não esboçassem manifestações contra ou a favor das apresentações; talvez, porque antes de se dirigirem ao pátio, ainda na sala, a professora Olga tenha explicado que atividades culturais também contribuíam à formação do ser humano, e que estudar era mais que aprender a ler e escrever. Essa explicação evidenciou criticidade e uma compreensão multidimensional dos/as alunos/as, como também do processo educativo.

Na aula descrita (aula 3), percebeu-se que a abordagem dessa professora, no campo da matemática, foi além da compreensão isolada dos números, ao estabelecer vínculos entre o objeto de ensino e o mundo real dos alunos/as; no caso, a produção de uma lista com itens de uma cesta básica e seus respectivos preços, observando o contexto de uma pessoa adulta que tem filhos e recebe um salário mínimo. Desse modo constatou-se que problematizou o assunto a ser abordado adicionando elementos socioeconômicos comuns aos alunos.

O assunto em questão, que teve um encarte como recurso material, estava relacionado ao sistema monetário, conteúdo previsto na proposta curricular para essa etapa e modalidade de ensino, e sua abordagem evidenciou criticidade quando se considerou os aspectos concretos e pertinentes à vida dos estudantes: salário mínimo, comprar comida e contas essenciais a pagar. Nesse sentido, a professora assumiu uma postura reflexiva ao discutir e propor aos estudantes uma avaliação dos preços dos produtos visualizados, como também, o limite de compra de um salário mínimo, sem desconsiderar as contas essenciais de água, luz e aluguel. De acordo com os dados das entrevistas, tal contexto condiz com a realidade concreta desses estudantes, e, portanto, encontra sentido na educação problematizadora ou crítica de Freire (1979b).

A dimensão do letramento, enquanto prática social (M.SOARES, 2010) foi contemplada nessa aula por meio das respostas dos/as alunos/as - "é um jornal do mercado"; "serve para fazer propaganda"- que revelaram a compreensão de uma função desse gênero textual (propaganda) contido no encarte; seguramente, uma das muitas aprendizagens adquiridas por eles ao longo da vida.

Entretanto, ressalta-se que as aulas 04 e 05 não apresentaram os mesmos aspectos da aula 03 quanto à problematização, ou criticidade. Nessa primeira a professora trabalhou conteúdo de português - formação de palavras - e na segunda, resolução de problemas matemáticos. Em ambos os casos notou-se que as abordagens refletiram uma lógica instrumental de alfabetização, com atividades de leitura e escrita marcadas pela mecanicidade que caracteriza a codificação e decodificação de palavras, e frases desprovidas de significado real aos alunos. Uma das atividades proposta se constituía na escrita das letras do alfabeto, seguida da formação de uma palavra a partir de uma sílaba indicada. Exemplo: formar palavras com as seguintes sílabas; BA,FA, CA, etc.

Na atividade que propunha a resolução de problemas matemáticos (aula 05), esses foram pautados em histórias que não eram curiosas, ou provocadoras, o que não instigou os estudantes à buscarem uma resposta. Notou-se que após a cópia das questões-problemas registradas no quadro, um procedimento muito demorado pela falta de destreza com a escrita, os estudantes permaneceram quietos e em silêncio, nitidamente aguardando a resolução desse problemas pela professora. Nesse ponto, se lembra Carvalho (2008) quando descreve a passividade de alguns alunos da EJA como uma escolha, uma zona de conforto que, nesse caso, seriam as respostas da professora o que evitaria o esforço mental necessário a uma interpretação de problemas.

No próximo item, será abordado de maneira conjunta (às duas professoras) os métodos de alfabetização percebidos durante as aulas pesquisadas.

4.3.2 Métodos de alfabetização utilizados nas aulas

A parte teórica desta pesquisa apontou que, historicamente, os métodos mais comuns no processo de alfabetização seguiram (ou seguem) as lógicas sintética - marcada por uma ordem crescente na aprendizagem da leitura e da escrita (letra, sílabas, palavras, frases.); analítica, começa do mais geral (textos e frases) para o particular (palavras, sílabas e letras) e o método misto, que envolve essas duas formas de raciocínio. Também se estudou à maneira de alfabetizar baseada nos princípios e passos apontados por Freire (1977; 1979a), juntamente com aspectos do construtivismo a partir das investigações de Ferreiro e Teberosky (1985). Salienta-se que desde o passado, até o agora, existem muitas disputas nesse campo alicerçadas por ideias concebidas como eficientes e revolucionárias pelos distintos métodos de alfabetização. Assim, durante as observações, buscou-se perceber os traços mais marcantes

dos métodos de alfabetização presentes no contexto pesquisado. Em razão das professoras terem citado o uso do "método" de Paulo Freire, também atentou-se à percepção dessas características durante as aulas.

De modo geral, notou-se que os procedimentos adotados à aquisição da leitura e escrita do sistema alfabético, seguiram uma noção instrumental de alfabetização caracterizadas pela escrita vinculada à fala (SCHWARTZ, 2010). Além disso, os métodos de lógica sintética e analítica, ou o misto, se refletiram nas aulas pesquisadas por meio dos procedimentos de codificação e decodificação de palavras e frases. Outro método muito observado nas aulas das duas professoras foi o fônico quando pronunciavam o som das letras para escrever as palavra. Na aula 01 da professora Susan, as frases produzidas pelos/as alunos/as e registradas no quadro branco, tiveram uma leitura fragmentada, seguida de uma análise de suas partes (palavras e sílabas), caracterizando o método analítico (CAGLIARI, 1998).

Ressalta-se que o método de alfabetização mais percebido foi o sintético - aulas 1, 3, 4, 5 e 6 de português; e aulas 3, 4, 5 de matemática. Nessa lógica, Schwartz (2010) explica que quando se considera outras dimensões no aprendizado do código da língua materna - como a política e a social - os métodos que priorizam exclusivamente o lado instrumental podem comprometer a qualidade do processo educativo.

Abaixo, o quadro 14, contendo a síntese de outros três aspectos das práticas pedagógicas: métodos de alfabetização, organização da sala de aula, materiais didáticos. Assinala-se que esse dois últimos aspectos correspondem aos próximos itens desta parte da dissertação.

Quadro 13: aspectos da prática pedagógica na turma observada.

PROFESSORA	AULAS/DIAS	MÉTODOS OBSERVADOS NAS AULAS	ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA	MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS
Susan	Aula 01 08/09/15	Sintético e analítico	Carteiras enfileiradas	Quadro pincel
Olga	Aula 01* 14/09/15	SEMANA DA EJA	SEMANA DA EJA	SEMANA DA EJA
Olga	Aula 02* 16/09/15	SEMANA DA EJA	SEMANA DA EJA	SEMANA DA EJA
Susan	Aula 03 25/09/15	Sintético	Carteiras enfileiradas	Quadro, pincel atividade impressa
Olga	Aula 03 21/09/15	Construtivista/sintético	Carteiras enfileiradas	Encarte de produtos de um supermercado próximo à escola
Susan	Aula 04 06/10/15	Sintético Analítico /Fônico	Carteiras enfileiradas	Quadro pincel Atividade impressa (cruzadinha)
Olga	Aula 04 18/11/15	Sintético/fônico	Carteiras enfileiradas	Quadro Pincel Atividade impressa
Susan	Aula 05 09/10/15	sintético	Carteiras enfileiradas	Atividade impressa
Olga	Aula 05 23/11/15	sintético	Carteiras enfileiradas	Quadro Pincel atividade impressa
Susan	Aula06- 17/11/15	Sintético	Carteiras enfileiradas	Quadro pincel livro didático letras do alfabeto
Susan	Aula 07 24/11/15	Fônico/ analítico/construtivismo	Carteiras enfileiradas	Livro didático do aluno, p.166
Susan	Aula 08 25/11/15	Fônico	Carteiras enfileiradas	Quadro, pincel e fichas de madeiras contendo sílabas

FONTE: elaborado pela autora

Depreende-se do quadro acima, que além do método sintético, o analítico (aulas 1, 2, 4,7) e o fônico (aulas, 4,7,8) também foram utilizados. Esse último aconteceu com mais frequência por meio da representação da sonoridade das letras (feita pelas professoras) no processo de leitura das palavras e frases isoladas, ou quando estas constituíam um texto.

Elementos do construtivismo, caracterizaram a aula 03 da professora Olga, e a aula 07 da professora Susan, sob a forma de atividades que incentivavam os estudantes a buscarem suas respostas diante de questões apresentadas. Destaca-se que foi comum durante as aulas, e isso é muito comum na alfabetização, o uso de mais de um método; sobre isso uma das docentes fez o seguinte relato:

*[...] a gente tem que mesclar. Não dá pra ser só uma coisa. "Ah, sou só tradicional. Eu, só uso esse aqui". Você tem que fazer uma mistura. Mas, a nossa base, é Paulo Freire; não 100%.
[...]E desde o primeiro dia eu já incentivo a ir ao quadro. A resolver continhas, a formar palavras. (Entrevista, professora Olga, 18/11/2015)*

Dessa maneira, mesmo indicando o uso do método Paulo Freire, não se percebeu durante as aulas pesquisadas características que retratassem uma sistematização dos critérios para alfabetizar adultos desse autor; as marcas mais próximas se caracterizaram pelo uso das expressões *tema gerador*, ou palavras geradoras. Ressalta-se que no caso dessa docente, a abordagem crítica que fez sobre a lista de compras (aula 03) também encontra amparo na teoria desse autor.

Entretanto, de forma geral, constatou-se o predomínio de uma abordagem restritiva no estudo das palavras, sem as suas dimensões sociais e políticas, o que não coaduna com a teoria de Paulo Freire (1977; 1979b) sobre o ato de alfabetizar. Para ele a alfabetização é também um ato político, que deve buscar uma conscientização ativa, no qual o sujeito compreende criticamente a sua realidade, podendo obter condições de agir sobre ela (FREIRE, 1996). Ele ainda acrescenta que a pretensa "neutralidade" por parte de alguns educadores reforçam a ideologia de dominação, e não promove a emancipação dos estudantes.

4.3.3 Espaço físico: organização

Este item das práticas pedagógicas, organização do espaço físico, ocorreu de um mesmo modo nas treze aulas observadas: carteiras enfileiradas e alunos/as sentados de forma espalhada pelo ambiente. Além disso, a mesa da professora situada a frente da sala caracterizava uma maneira *convencional* de organizar esse espaço (CARVALHO, 2008), muito apropriado ao modelo de aulas expositivas, adotado pelas duas docentes. Ressalta-se que a organização do espaço acompanha a intencionalidade das aulas: a forma de círculos ou semicírculos é muito propícia aos debates e discussões, e também ao trabalho coletivo formado por pequenos grupos. Assim sendo, as atividades em grupo, juntamente com a organização das carteiras em forma de círculos, podem promover a interação e aproximação entre os/as alunos/as, favorecendo uma participação mais ativa desses estudantes nas aulas (SCHWARTZ, 2010).

Também não se percebeu neste ambiente de alfabetização, a exposição de materiais pedagógicos, ou trabalhos produzidos pelos/as alunos/as. Durante o tempo pesquisado as paredes estiveram sempre muito limpas e sem qualquer material fixado. Entretanto, observou-se em alguns aulas que privilegiaram a escrita de palavras e frases, a necessidade da visualização desses materiais por parte dos/as alunos/as. Por exemplo, na tentativa de identificar os grafemas que compunham a escrita de uma palavra, representada por um determinado desenho, foi possível ouvi-los "cantar" as letras do alfabeto (*a, b, c, d, e, f, g, h...*) na intenção de identificar a letra correta. A visualização desses elementos da escrita (letras), por meio de sua exposição em sala, bem como de outros materiais pedagógicos pertinentes, poderiam facilitar a aprendizagem desses alunos e alunas.

4.3.4 Materiais didáticos

Está demonstrado no quadro 14, que durante as treze observações foram utilizados os seguintes recursos materiais: quadro, pincel, atividades impressas, encarte de supermercado, alfabeto móvel de papel, sílabas em madeira, dicionário e livro didático. Depois do pincel e do quadro branco, a atividade impressa foi o material mais utilizado pelas professoras.

O quadro branco externou a letra legível de ambas as docentes, que favoreceu o entendimento e a cópia dos registros pelos estudantes; muito embora, o tempo gasto durante a

anotação do caderno fosse muito longo. Havia um desejo comum aos alunos/as; aprender a escrever em letra cursiva, e isso justificou a reescrita das docentes de todos os registros feitos no quadro branco em letra caixa-alta.

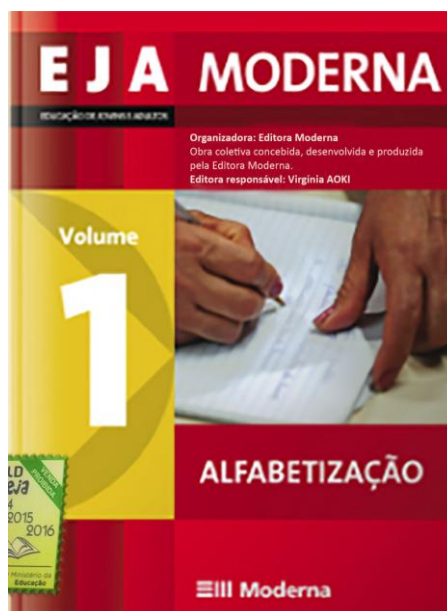
O encarte de supermercado subsidiou a aula 03 da professora Olga, e foi notado uma maior motivação por parte dos/as alunos/as diante das imagens de produtos conhecidos e os seus preços. Por meio desse recurso, a professora Olga utilizou situações do dia-a-dia e conduziu os alunos a exercícios mentais estimulando-os a ler, comparar e fazer estimativas de produtos e preços.

Figura 9: imagem de material utilizado em sala de aula



O livro didático foi utilizado pela professora Susan nas aulas 06 e 07, e este fazia parte do Plano Nacional do Livro Didático/EJA (PNLD) 2015/2016, custeado por recursos federais destinado à Educação de Jovens e Adultos; cada aluno/a possuía um exemplar.

Figura 10: imagem do livro didático da turma



Em entrevista, a professora Susan disse que achava o livro inadequado em razão dos textos extensivos, e isso, para ela, dificultava a aprendizagem dos/as estudantes. Em seu entendimento os textos iniciais para a alfabetização deveriam ser curtos e sem tantas dificuldades ortográficas que formavam às palavras mais complexas. Nesse sentido, infere-se dessa sua concepção de livro, elementos que caracterizam a lógica sintética na alfabetização que permearam, e ainda permeiam, algumas cartilhas no Brasil desde o início do século XX (CAGLIARI, 1998). Nessa lógica, os textos são pequenos e formados por palavras predominantemente canônicas (sílabas compostas por consoante/vogal), e, posteriormente, são acrescidas às dificuldades ortográficas (palavras compostas por encontros consonantais, dígrafos, entre outros).

Na aula 02, a professora Susan utilizou o dicionário. Porém, um único exemplar não permitiu o manuseio individual desse material pelos/as alunos/as, que apenas puderam visualizá-lo quando a professora passou, pacientemente, em todas as carteiras mostrando a escrita correta do vocábulo salsicha, uma vez que os estudantes apresentavam distintas maneiras de pronunciar-lo: "salxixa", "salxiça", "xalxixa". Essa estratégia também caracteriza a prioridade na dimensão ortográfica, ou instrumental, no processo de alfabetização.

As fichas de madeira, contendo a escrita de sílabas canônicas (consoante/vogal), foram utilizadas pela professora de português na aula 08. A estratégia que adotou consistiu na distribuição aleatória de uma das fichas para cada estudante, seguida da orientação para que escrevessem uma palavra que começasse com a sílaba indicada. Depois que escreveram no

caderno, os/as alunos/as reescreveram com pincel no quadro branco e, no mesmo alinhamento, a professora registrou a ortografia correta dessas palavras. Após anotarem novamente no caderno, os/as estudantes receberam uma nova ficha, e o processo recomeçou.

Atividade impressa em folha de papel, como já foi mencionado, foi um dos recursos materiais mais utilizados pelas duas professoras nas aulas pesquisadas; a professora Susan utilizou quatro vezes, num total de oito aulas, e a professora Olga, duas vezes durante as cinco aulas acompanhadas. No caso da primeira docente, esse material apresentou direcionamento às atividades relacionadas à codificação do sistema da escrita, externadas pela formação de palavras e frases. Outra característica percebida foi a presença de imagens e desenhos descontextualizados, que serviram para representar palavras e orientar a escrita dos estudantes. Exemplo de desenhos: cabide, coruja, circo, pena, avião, etc. (Aula 05 - Susan).

Nas aulas de matemática, as atividades impressas consistiram na escrita de numerais de 0 a 100, e na identificação de antecessores e sucessores de alguns desses números; traços que também remetem à instrumentalização e mecanicidade na abordagem desses conteúdos.

De forma geral, verificou-se que esse material didático utilizado, apresentou atributos voltados ao público infantil, como desenhos e palavras que indicavam pertencer a esse universo. Além disso, as atividades reproduzidas também externaram a falta de uma estrutura em sua organização, caracterizadas pelo nome da escola, a data, a disciplina e o nome da professora (o cabeçalho). Também observou-se que a má-qualidade na impressão de algumas dessas atividades, dificultou o trabalho das professoras que precisaram explicar muitas vezes, e até refazer manualmente, os desenhos e letras que estavam apagadas.

Sobre os materiais didáticos uma das professoras fez a seguinte descrição:

E o meu material, sou eu que faço, como as outras colegas também. [...] Então a gente fica ali, garimpando, pesquisando, tira xérox de alguma coisa que a gente acha que vai ser interessante pra eles, tira outra.

Sempre a gente foi se virando, até com material... muitas vezes com material que você já trabalha no diurno. E você vai ali, adequando à realidade...tem coisas que dá pra usar, outras não (Professora Susan, entrevista em 17/09/2015).

Essa fala da professora reforça a inferência da improvisação, externada pelas expressões, "a gente foi se virando" e "tira xérox de alguma coisa". Outro aspecto observado nessas atividades, a infantilização, também ficou evidenciado na fala da docente quando se referiu ao uso de material utilizado no diurno; ou seja, atividades pensadas e produzidas para

crianças [*muitas vezes com material que você já trabalha no diurno*]. Entendo que é uma tarefa difícil adaptar um material para pessoas adultas sabendo que este foi concebido a partir de objetivos e informações próprias para crianças. Contudo, talvez, essas professoras tenham tido dificuldade de acesso a diferentes e múltiplos materiais pedagógicos pensados e destinados a estudantes adultos.

4.4 Outros resultados

Ao final do semestre letivo pesquisado, 2º/2015, considerando as informações disponibilizadas pelas professoras, o resultado final do grupo de estudantes entrevistados ficou assim:

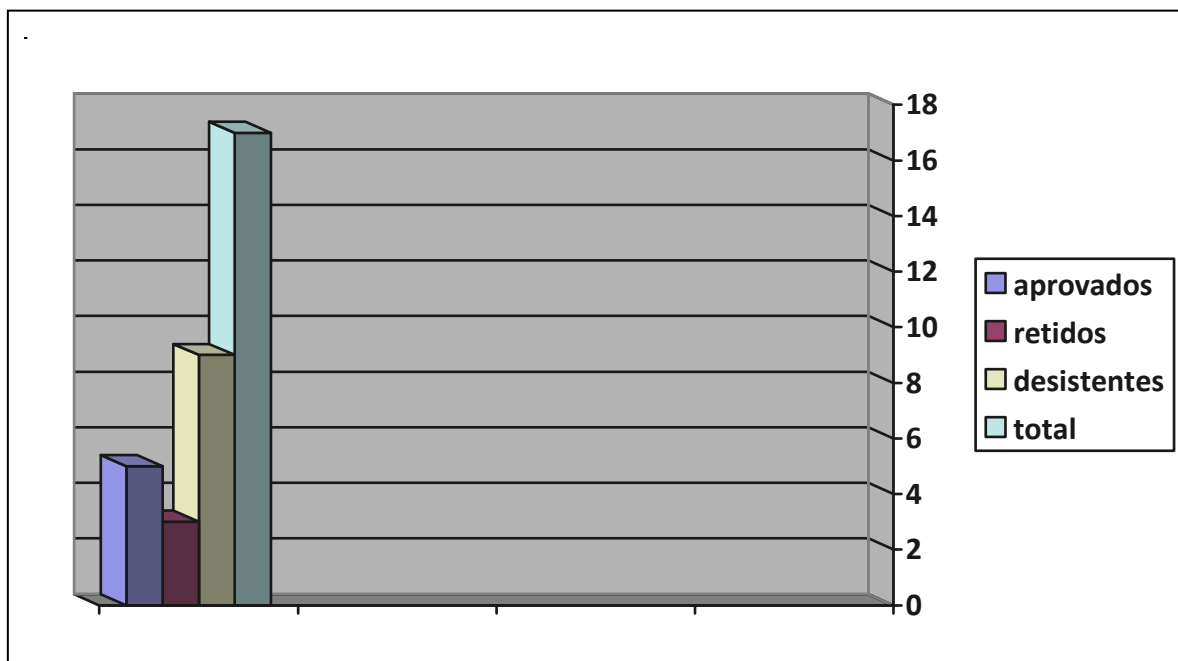
- Ana, Marta e Antonio foram promovido à 2ª etapa/1º segmento
- Joaquim e Joice ficaram retidos na 1ª etapa/1º segmento
- Luiz e João abandonaram a escola durante o semestre.

Na listagem de alunos/as emitida pela secretaria da escola no início da pesquisa com 16 registros, e mais uma matrícula nova em um dos dias observados, essa turma de 17 alunos apresentou ao final do semestre o seguinte resultado:

- Aprovados: cinco alunos (2 mulheres e 3 homens)
- Retidos: três alunos (1 mulher e 2 homens)
- Desistentes: nove alunos (2 mulheres e 7 homens).

Dessa maneira, verificou-se que a evasão escolar predominou no contexto pesquisado diante do abandono de mais da metade da turma- nove estudantes - conforme mostra o gráfico abaixo.

Figura 11: gráfico-resultado final da turma



FONTE: elaborado pela autora

Em termos percentuais, considerando os 17 discentes, o índice de aprovação para a etapa seguinte se limitou a 29,41%, e o de retidos, ou reprovados, a 17,64%. A desistência, ou abandono escolar, teve o maior índice, 52,94%, mostrando que a evasão escolar, um dos grandes desafios da EJA, também esteve presente nessa sala de aula.

5. CONCLUSÃO

A sociedade contemporânea privilegia o uso da escrita, assim, alfabetização se anuncia como relevante uma vez que as habilidades de ler e escrever tornam-se necessárias à boa qualidade de vida das pessoas. Saber ler e escrever estimula distintas aprendizagens, facilita práticas sociais como a comunicação, incentiva à escolarização e, conseqüentemente, oportuniza outras situações quanto ao acesso e à garantia dos demais direitos fundamentais, o que pode materializar uma vida com dignidade humana.

Neste trabalho, busquei responder a questão principal da pesquisa - como é a realidade de uma sala de aula de alfabetização de adultos numa escola do Distrito Federal?. Verifiquei que este lugar institucional da EJA, a sala de aula, tinha uma boa estrutura física, estava composta por homens e mulheres com mais de 30 anos, inclusive idosos, oriundos da zona rural de outros estados, mas a maioria era formada de nordestinos. Constatei em campo que esses alunos-adultos queriam aprender a ler e a escrever, pois na infância e adolescência tiveram esse direito negado pela falta de escolas e por difíceis condições socioeconômicas de seus familiares. Ressalto que durante a pesquisa, também souberam reconhecer suas potencialidades caracterizadas por habilidades que desempenhavam em seus cotidianos.

A sala de aula para esses estudantes, representava a garantia de um direito, e igualmente consistia em uma medida reparadora quando buscavam satisfazer necessidades mais imediatas ao dia-a-dia, causadas pela falta do conhecimento da leitura e da escrita.

O campo revelou que as docentes demonstraram cuidado e atenção para com os estudantes ao explicarem várias vezes as atividades propostas, algumas vezes de modo individualizado, e também, quando falaram sobre as dificuldades pedagógicas e socioeconômicas dos/as alunos/s. Ressalta-se que esses traços acolhedores foram sentidos e apontados pelos discentes quando as descreveram positivamente durante o processo de entrevista.

Conforme já citei na segunda parte da análise dos dados, as professoras apresentaram compreensões teóricas pertinentes ao âmbito da educação de jovens e adultos; o reconhecimento da dimensão do direito, a natureza dialógica e o sentido ligado à transformação. Além desses aspectos, também percebi no diálogo informal que mantiveram com os alunos/as, comumente pautados por situações comuns à vida de adulto - trabalho, família, saúde, dinheiro, escola, etc., elementos que indicavam uma relação de igualdade. No ambiente pesquisado, também foram notadas distintas interações sociais, caracterizadas por

momentos que externaram alegria e preocupação uns com os outros (estudantes/estudantes e estudantes/professoras), não diminuindo a importância da formalidade que habitualmente caracteriza esse meio escolar.

Entretanto, também observei a ausência de um trabalho pedagógico mais sistematizado, traduzido em aulas com objetivos bem definidos, e que tivessem conteúdos e atividades ancoradas em teorias e estratégias de ensino pensadas para adultos. Isso representou uma das fragilidades dessa sala de aula e indicou uma preponderância da visão assistencialista - que ainda caracteriza a EJA na atualidade - diante da secundarização desses aspectos pedagógicos, tão importantes para o fortalecimento da produção e reprodução do conhecimento nessa modalidade da educação.

Nesse horizonte, entendo que posturas atenciosas e acolhedoras devam permear aulas de qualquer natureza. Contudo, o alcance de objetivos ligados ao saber - nesse caso, conteúdos de alfabetização - e à conscientização de seus sujeitos, requer aulas de cunho crítico, previamente pensadas e preparadas a partir das especificidades desses grupos, e que considerem seu modo de vida; traços da educação popular. Dessa forma, atividades fragmentadas e isoladas do contexto social dos estudantes, com ênfase na codificação e decodificação de palavras e frases, a partir de aulas expositivas e com centralidade na figura docente, fortalecem o silenciamento do pensamento crítico e, conseqüentemente, à educação bancária definida por Freire (1979a). Observa-se que, de modo algum, se pretende apagar a relevância da compreensão dos mecanismos de formação do sistema da escrita no processo de alfabetização, o que justifica o uso das estratégias de codificar e decodificar palavras e frases contextualizadas.

Destaco que as observações realizadas durante o trabalho de campo, que também me remeteram ao tempo da experiência profissional que tive nessa área, incitaram-me a ideia de que as fragilidades percebidas poderiam indicar a necessidade de conhecimentos teóricos-metodológicos específicos à alfabetização de adultos por parte das professoras, o que acredito tenha sido o meu caso⁴⁰. Nesse sentido, inferi que, na falta desses instrumentos teóricos e práticos, recorreu-se a conteúdos, materiais e estratégias de ensino que aparentassem facilidade ao aluno e, por extensão, dessem mais segurança às docentes. Talvez, tenha sido o caso das aulas com atividades impressas baseadas em conteúdos de alfabetização que exprimiam uma lógica sintética, habitualmente extraídos do universo infantil e abordados de

⁴⁰ Nos primeiros meses de atuação na EJA, antes do curso formativo (especialização) também utilizei de aulas expositivas e de atividades impressas com conteúdos técnicos e desvinculado da realidade dos alunos.

maneira única (aula expositiva). Acrescento a referência das professoras, durante as entrevistas, quanto ao uso do método freiriano. Entretanto, as aulas observadas e as atividades propostas, evidenciaram o predomínio dos métodos tradicionais de alfabetização - sintético, silábico, analítico e fônico - e, de forma isolada, percebi alguns traços do método Paulo Freire, materializados na expressão *palavras geradoras* (utilizada pelas professoras), e nas poucas tentativas bem sucedidas de contextualização do conteúdo curricular com a realidade dos discentes, que foi o caso da aula 03 da professora Olga e da aula 07 da professora Susan. Reitero que não percebi o emprego planejado desse método tendo em conta seus outros passos: a abordagem problematizadora de uma palavra extraída do universo dos alunos, com enfoque social e o uso de imagens representativas; o estudo sistematizado das suas sílabas; e o estímulo à formação de outros vocábulos a partir das sílabas estudadas (BRANDÃO, 1981). Assim, a citação do seu uso, e a constatação de alguns de seus traços nas aulas observadas, mesmo sendo de maneira isolada e fragmentada, indicaram que havia o *querer fazer* por parte das docentes, ou seja, havia a intencionalidade de reproduzi-lo; contudo, a ausência de seus outros aspectos, juntamente com a falta de sistematização, me levou a deduzir que faltava o conhecimento do *como fazer*, necessário à aplicação de qualquer método de alfabetização. Sobre isso, ainda destaco que durante as entrevistas e conversas informais, as duas professoras ressaltaram a carência, e necessidade, de cursos de formação no campo da EJA, especificamente na área de alfabetização de adultos que privilegiassem teorias e métodos. No contexto atual, isso parece um desafio a ser vencido, uma vez que a organização da jornada noturna de trabalho e a oferta de cursos nesse campo precisam contemplar essa demanda; fundamental à qualidade da educação nesta modalidade de ensino.

Em síntese, a sala de aula pesquisada refletiu à concretização parcial do direito humano à educação para pessoas adultas, sob a forma do acesso ao ensino fundamental, juntamente com a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita do sistema alfabético. Todavia, a realização plena desse direito também está condicionada à qualidade da educação ofertada e, nesse caso, as fragilidades apontadas no campo pedagógico comprometem esse sentido de plenitude. Nesse ponto, acrescento aos desafios encontrados no ambiente, a falta de um coordenador pedagógico para o 1º segmento da EJA que, entre outras funções, articulasse ações coletivas e individuais dentro de uma perspectiva problematizadora; portanto, pessoa que também detivesse o conhecimento de teorias e práticas nesse campo do ensino.

Outro problema encontrado, e *comum* a EJA, no contexto pesquisado foi o elevado

índice de evasão escolar. Nesse caso, observo que analfabetismo está circunstanciado a outros problemas, principalmente os de ordem econômica e social que atingem à maioria das pessoas adultas que não sabem ler e escrever; logo, também são fatores que promovem e fortalecem esse abandono: saída e voltas constantes.

Durante o caminho investigativo, para mim, uma das grandes dificuldades encontradas, foram as muitas interrupções letivas, além das que já estavam previstas no calendário da EJA, ocorridas no semestre pesquisado; por exemplo, a greve dos/as professores/as de 29 dias e às paralisações. Também houve as licenças-médicas e os dias que as professoras estiveram de abono. Dessa forma, a pesquisa ocorreu de maneira alternada, diferentemente do que havia sido inicialmente pensado; o primeiro dia ocorreu no início de setembro, e o último, no final do mês de novembro. Além disso, o fato da escola estar situada numa área da cidade considerada violenta, gerou outro obstáculo que foi a redução do horário de aulas. Em alguns dos dias pesquisados e com poucos alunos na escola, as aulas duraram menos de duas horas em razão do medo da violência, e isso, juntamente com a infrequência de muitos dos estudantes, causou dificuldades na coleta de dados, principalmente sob a forma de entrevistas.

Acrescento que a abordagem dos aspectos relacionados aos estudantes, às professoras e às práticas pedagógicas, discutidos neste trabalho, indicaram a possibilidade de outros estudos, mais específicos e aprofundados, e suas outras dimensões. A meu ver, se tornou mais evidente a relevância de pesquisas na área da formação docente na EJA, nos níveis inicial e continuado, que contemplem às inúmeras lacunas desse campo, e igualmente fortaleça esse modo de educação.

Por fim, o espaço investigado se mostrou como necessário e importante às pessoas adultas que não sabem ler e escrever, e que buscam a escola pública como um meio de obter essas aprendizagens, além de outras. Portanto, este direito humano, a alfabetização, deve ser garantido pelo Estado na forma do acesso a ambientes com essa finalidade, que tenham a qualidade tecida por uma boa estrutura física e pedagógica. Dessa forma, as mulheres e homens que desconhecem o sistema da escrita, poderão contar com essa possibilidade de aprendizagem que, além de lhes proporcionar a autonomia no alcance dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, também poderá facilitar suas práticas sociais no dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: ed Paz e Terra, 1995
- AMBROSINI, T.F. **Educação e Emancipação Humana:uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391, Set.2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos** In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. in: SOARES, L; GIOVANETTI. M.A.; GOMES, N.L. (orgs.)- *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos -4ª ed*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011
- AZEVEDO, Fernando de. **A Transmissão da Cultura**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BARRETO, Vera - **A crítica Freiriana à escola - O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular : ciclo de seminários / Inácio da Silva (org) – São Paulo : Instituto Pólis, 2008.**
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BEISIEGEL. C. de R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. 1ªed. São Paulo: Pioneira, 1974
- BEISIEGEL, C. **A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 16, p. 19-27, 2003.
- BEISIEGEL, C. **Alfabetização de Jovens e Adultos:desafios do século 21**.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.DOSSIÊ TEMÁTICO Educação de pessoas jovens, adultas e idosas.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4,p.26-34, jan./abr. 1997.
- BENEVIDES, Maria Victória. **in: Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas (prefácio)**. Flávia Schilling (Org.); São Paulo: ed. Cortez, 2005.
- BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**. in: *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. Flávia Schilling (Org.); São Paulo: ed. Cortez, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora**. In: MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. — Brasília: Secad/MEC/UNESCO, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Método Paulo Freire**. Coleção Primeiros 38 Passos. ed. Brasiliense: São Paulo, 1981

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 10 de maio de 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Primeiro caderno: alunos e alunas da EJA**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL/MEC/SECADI - **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) FUNAPE/UFMG**. Goiânia/GO-2009

_____. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Constituição de 1934**. Disponível em: camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 15/01/2016

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTANHA, A. P. **A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia**. IX ANPED Sul, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COPELLI, G. M. **Resenha da Obra Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos Como Produtos Culturais**, de Joaquín Herrera Flores. Revista Direitos

Humanos e Democracia. Editora Unijuí. ano 2, nº. 3. p.270-275. jan./jun.2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamentos dos Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo,1997. Texto disponível em: www.iea.usp.br/artigos.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 5 ed. rev e atual. São Paulo: ed. Saraiva, 2007

COSTA e OLIVEIRA - **Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos** pp 134. In: SOARES, Leôncio- Educação de Adultos o que revelam as pesquisas. Ed. 2010

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre; Penso, 2014.

CURY, C.R.J; HORTA, J.S.B; FÁVERO.O. **A Relação Educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional**. In: FÁVERO, Fávero (org). A Educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988. 2 ed. rev. ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

DALLARI, D. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. p.7-9.

DALLARI. D. **O Brasil rumo à sociedade justa**. in: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. Rosa Maria Godoy Silveira, et al. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBIERO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> (Acesso em 15/07/2015) .

DI PIERRO, Maria Clara. **Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores Jovens e Adultos**. In: MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília: SEEDF, 2014a

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. v. 6.Brasília: SEEDF, 2014b

_____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Pesquisa distrital por amostra de domicílios. PDAD/DF2013. Brasília:CODEPLAN, 2014. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**.5 ed. rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2011

ESTEVÃO, C.V. **Direitos Humanos, Justiça e Educação**. Educação, Sociedade e Culturas. Universidade do Minho, nº. 25, 2007, p. 43-81.

FASHER, Munir **Como Erradicar o Analfabetismo sem erradicar os Analfabetos?** Revista Brasileira de Educação: nº 24,2007.

FAVERO, Osmar. **Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro.** In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos.* Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

FERRARO, A. R.; KREIDLLOW,D. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais.** Educação e Realidade. 29(2):179-200 jul/dez, 2004.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão.** Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10086/9311>.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 6 ed. São Paulo: Olhos D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação-** Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 7ª ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 4ª ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade.** 4ª ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam** 21ª ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1982.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4 ed. rev. São Paulo: ed. Moraes, 1980

FREITAS, A.L. **Conscientização.** In: REDIN, E; STRECK, D.R. ZITKOSKI, J.J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano** - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. 2 ed. São Paulo. Cortes Editora, 2013.

GALVÃO, A.M; SOARES, L.J. **História da Alfabetização de Adultos**. In: ALBUQUERQUE, E.B e LEAL, T. F (orgs). A Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GENTILI, P. A.A. **O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso**. In: GENTILI, P. A.A; SILVA, T. T. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 10 ed. Petrópolis/RJ.ed. Vozes Ltda, 2001.

GIBBS, Graham. **Análise dos Dados Qualitativos**. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

HADDAD, Sergio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A Educação Entre os Direitos Humanos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - [www. ibge.gov.br/censo 2010](http://www.ibge.gov.br/censo2010)- acesso em 03 de abril de 2015, às 11:45.

IBGE - **Brasil em Síntese** - Disponível em :<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em 10 de junho de 2016.

IRELAND, Timothy Denis. **Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Vol. 1, nº 1, 2013.

KOERNER, Andrei. **A Cidadania e o Artigo 5º da Constituição de 1988**. in: Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas. Flávia Schilling (Org.); São Paulo: ed. Cortez, 2005.

KULESZA, Wojciech Andrezej. **A Institucionalização da Escola Norma no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, n.193, p.63-71, set/dez.1998.

LEAL, T.F; ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G (orgs). **Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

LEAL, R.B. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. Revista Iberoamericana

de Educación (ISSN: 1681-5653), 2005. Acesso: 10 de janeiro, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2^a ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, M. M. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos** / organizado por Maria Margarida Machado. — Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008a.

MACHADO, M.M. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MASHIBA, G. C.X. **Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, PR. 2013.

MENDONÇA, O. S - **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização Faculdade de Ciências e Tecnologia** – Departamento de Educação- UNESP/ Presidente Prudente, 2011.

MORTATTI, M.R.L; I.C.A.S, FRADE. **Alfabetização e seus Sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Oficina Universitária. São Paulo: Ed.Unesp, 2014.

MORTATTI, M.R.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

MOURA, T.M.M. **Currículo Para a Educação de Jovens e Adultos: um percurso de resistências tensões e avanços**. in: MOURA, T.M.M FREITAS, M.L.Q (orgs.). A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares e diálogos. 1 ed. Curitiba: ed. CRV, 2010.

MOURA, T.M.M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygtsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

NIEMANN, F.A; BRANDOLI, F - **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática**, ANPED, 2012.

NÓVOA, Antonio. et. al. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. Pp 15-34.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI JR, R.; HADDAD, S. (orgs.). **A avaliação da EJA no Brasil : insumos, processos, resultados**. Brasília. Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

OLIVEIRA, E.D. **O Percurso Histórico dos Materiais Didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. In: MOURA, T.M.M.; FREITAS, M.L.Q (orgs.). A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares e diálogos. 1 ed. Curitiba: ed. CRV, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**.

Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em 15/11/2015.

PADILHA, P. R. **Educação em Direitos Humanos sob a Ótica dos Ensinamentos de Paulo Freire**. in: Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas. Flávia Schilling (Org.); São Paulo: ed. Cortez, 2005.

PELANDRÉ, N. G. **Efeitos a Longo Prazo do Método de Alfabetização Paulo Freire**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos** - Faperj, 2009

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMA, Diego. **Papeles de CEAAL**. Santiago: CEAAL, n.3, jun. 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A.I; SACRISTÁN, J.G. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. Cortez Editora. 1982.

PEREIRA, M. L. **Recuperando e Atualizando a História da Alfabetização no Distrito Federal**. V Encontro Pró-Alfabetização no Distrito Federal e Entorno, 1997.

PIOVESAN, Flávia. **A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas**. In Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita. Rio de Janeiro: Renovar, 2004, pp. 45-46.

PIOVESAN, Flávia. **Concepção Contemporânea dos Direitos Humanos**. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs). Educação Entre os Direitos Humanos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. –Brasília : UNESCO, 2010. Título original: Global Report on Adult and Learning Education. Hamburgo: UIL, 2010. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>.

REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RÊSES, E. S. **De Vocação para Profissão: sindicalismo docente da educa o da educa o básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RUMMERT, S.M; ALVES, N. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade**. Revista Brasileira de Educa o, v.15 n. 45 set./dez.2010, p 511-528.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade** – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar, Curitiba, n. 29. Editora UFPR 2007, p 29-45.

SACCONI, L. A. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico**. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; **Práxis Educacional - Educação de Jovens e Adultos: Uma História de Complexidades e Tensões** -Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Capítulos I, II, III. Pp 21-35.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9 ed. Campinas, SP: autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36 edição-revista.Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval . **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SECAD-MEC/UNESCO.**Formação de educadores de jovens e adultos** / Leôncio Soares (Org.) . Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: ed. Cortez, 2014.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**.3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, C. da C. O ingresso e o perfil de professores nas classes de educação de jovens e adultos no Distrito Federal - monografia de graduação. FE/UnB, 2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio J. G. **Do direito à Educação à Formação do Educador de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica 2005.

SOARES, Leôncio J.G. **Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos** In: MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

SOARES, Leôncio J.G; SOARES, Rafaela C.S. (2014). **O Reconhecimento das Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas - Revista Acadêmica*. v.22, n. 66. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n66.2014>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*. /Fev /Mar /Abr 2004 Nº 25.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M.. **Alfabetização: o saber, o fazer, o querer**. in: *Alfabetização e seus Sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* MORTATTI, M.R.L; I.C.A.S, FRADE (orgs) Oficina Universitária. São Paulo: Ed.Unesp, 2014.

SOUZA, M.A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibepex, 2007.

SOUZA, M.A. **Práticas Pedagógicas: conceitos, características e inquietações**. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 2004. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>. Acesso em 12/01/2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. 4.ed. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. 3 ed. Rio de Janeiro. ed. UFRJ, 2007

TOMASEVSKY, Katarina. **Por que a Educação não é Gratuita?**. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TOSI, Giuseppe. **O significado e as consequências da Declaração Universal de 1948**. In: *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. ZENAIDE, M.N. T. et al: João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.v.1. Fundamentos histórico-filosóficos e políticos-jurídicos da Educação em Direitos Humanos.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?**. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.4, n.1, jul. 2013.

VICENTINI, Paula Perin; LUIGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo. Ed. Cortez. 2009.

VILLELA, Heloisa. **O Mestre Escola e a Professora**. In: Lopes, Eliane; Faria Filho; Veiga,

Cynthia (orgs) 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte. 5 ed. Editora Autentica. 2011.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 2003. Disponível em: dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2015.

UNESCO. **Alfabetização de Adultos no Brasil: Lições de Prática**. Brasília, 2008.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. Relatório Conciso. França, 2015.

<http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-e-auxilios-programas-discentes-e-docentes-quanto-ao-preparo-dessas-apresentacoes-bolsas-auxilios-brasil-alfabetizado>; acesso em 22/01/2016 às 18:55.

Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768) Amarilio Ferreira Jr. (Org) *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 9-10, dez. 2007.

INAF - <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx> acesso em: 29/06/2016.

V CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Hamburgo, Alemanha:Unesco, 1997.