

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

e/PDF

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PERCEPÇÕES DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS  
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Autora:** Poliana da Silva Almeida Santos Camargo  
**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Campinas  
2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Percepções de Alunos Jovens e Adultos sobre o Processo  
De Ensino-Aprendizagem**

Autor: Poliana da Silva Almeida Santos Camargo  
Orientadora: Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Poliana da Silva Almeida Santos Camargo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 07/10/2005

Assinatura: Selma de Cássia Martinelli

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Claudia Cunha  
Rosely Brunel S.  
Selma de Cássia Martinelli

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C14p	<p>Camargo, Poliana da Silva Almeida Santos. Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem / Poliana da Silva Almeida Santos Camargo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.</p> <p>Orientador : Selma de Cássia Martinelli. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino - Aprendizagem. 3. Representação social. 4. Percepção. I. Martinelli, Selma de Cássia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>05-0169-BFE</p>
------	--

**Keywords:** Youth and adults education; Teaching-Learning; Social representation; Perception

**Área de concentração:** Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação.

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Selma de Cássia Martinelli (Orientadora)

Rosely Palermo Brenelli

Claudia Araújo Cunha

**Data da defesa:** Outubro/2005

## DEDICATÓRIAS

Ao meu marido Mário pelo amor, carinho, paciência e apoio. Obrigada por ser meu companheiro e amigo sempre.

À minha família Paulo, Ana Maria, Penélope e Artur pelo amor, carinho e por mostrarem a importância da escola e do estudo.

Ao Sr. Hernandez, D. Anadir, Douglas e Juliana pelo incentivo, carinho e por terem me adotado como filha e irmã.

Aos alunos jovens e adultos que me deixaram conhecer um pouco de suas histórias, perdas, lutas e conquistas de cada dia.

## AGRADECIMENTOS

À *Prof.<sup>a</sup> Dra. Selma de Cássia Martinelli* pela orientação, paciência, dedicação e principalmente por ter contribuído muito para meu crescimento pessoal e profissional.

À *Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosely Palermo Brenelli e Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Araújo Cunha* pelas importantes considerações e sugestões em meu exame de qualificação e por fazerem parte de minha banca de defesa.

À *Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Giubilei e Prof.<sup>a</sup> Dra. Acácia Angeli dos Santos* pela disponibilidade em ler este trabalho.

À *Prof.<sup>a</sup> Dra. Evely Boruchovitch* por mostrar que “pequenas providências fazem a diferença”.

À *Prof.<sup>a</sup> Dra. Ir. Jacinta Turolo Garcia* por acreditar em meu potencial e me incentivar sempre.

À *Universidade do Sagrado Coração* que me oportunizou conhecer a Educação de Jovens e Adultos por meio das disciplinas de Práticas de Ensino e me apaixonar por ela.

Ao *Centro Educacional de Jovens e Adultos e a Secretaria Municipal de Educação* de Bauru-SP pela oportunidade de acesso e contato com os alunos jovens e adultos.

A todos os jovens e adultos que contribuíram, com seus relatos, para a realização dessa pesquisa.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desse trabalho.

Meu muito obrigada!

## RESUMO

Esse trabalho teve por objetivo investigar as percepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Foram entrevistados 50 pessoas de ambos os sexos que freqüentavam as classes de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, em escolas das regiões periféricas da cidade de Bauru/SP. As entrevistas foram realizadas, individualmente, totalizando 13 alunos da 1<sup>a</sup>. série; 12 alunos da 2<sup>a</sup>. série; 11 alunos da 3<sup>a</sup>. série e 14 alunos da 4<sup>a</sup>. série. A faixa etária desses participantes variou de 14 a 80 anos, sendo 60% mulheres e 40% homens. Procurando abarcar diferentes dimensões do processo de ensino, o questionário ficou dividido em quatro eixos principais – aspectos pessoais do aluno; metodologia do professor; aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem e a função social da escola. Os dados foram analisados à luz da técnica da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que nos aspectos pessoais os alunos contaram sua história, revelaram seus medos, angústias e conquistas, refletindo sobre si mesmos e seu processo de escolarização. Por meio de suas falas pudemos verificar que a relação afetiva entre professor e alunos contribui para um processo ensino-aprendizagem saudável, oportunizando uma aprendizagem eficiente. O ambiente da instituição de ensino é um espaço de aprendizagem e convivência que possibilita estratégias para o alcance da independência e da dignidade. O contexto da educação de adultos é campo fecundo para novos olhares, há necessidade de pesquisas que dêem voz aos alunos, investigando essa modalidade de ensino.

## ABSTRACT

This work had for objective to investigate the perceptions of pupils of Young and Adult Education on their teaching-learning process. 50 people of both sex, who attended classes from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades of the Young and Adult Basic Education in outskirts schools of Bauru city, had been interviewed. This interview had been carried through individually, totalizing 13 pupils of 1<sup>st</sup> grades, 12 pupils of 2<sup>nd</sup> grades, 11 pupils of 3<sup>rd</sup> grades, and 14 pupils of 4<sup>th</sup> grades. The age group of these participants varied from 14 to 80 years old, being 60% women and 40% men. Trying to involve different dimensions of learning process, the questionnaire was divided in 4 main axes-pupil personal aspects, teacher methodology, relative questions to the teaching-learning process and the school social function. The data had been analyzed to the light of the content analysis technique. The results had demonstrated that in the personal aspect, the pupils had told their histories, had disclosed their fears, anguishes, and conquests, reflecting on themselves and on their education process. By their speeches, we verified that the affective relation between teachers and pupils contributes for a healthy teaching-learning process, making an efficient learning. The education institution environment is a space of both learning and relationship that makes it possible some strategies for reaching pupils independence and dignity. The context of adult education is a fruitful field for new studies, so it has the necessity of researches which give pupils opportunities to speak, investigating this modality of education.

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	vii
<b>Abstract</b> .....	vii
<b>I - Introdução</b> .....	01
<b>II - Capítulo – A Educação de Jovens e Adultos: reconstruindo o passado para compreender o presente</b> .....	05
Educação e analfabetismo no Brasil .....	05
O golpe militar e suas conseqüências .....	10
Educação de adultos após o período militar: um novo horizonte .....	13
Analfabetismo e educação no Estado de São Paulo .....	17
<b>III - Capítulo – Diversos Olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos: revisão de literatura</b> .....	21
“Estado da arte”na educação de jovens e adultos .....	21
Perspectivas políticas e históricas .....	21
Ensino, desenvolvimento e aprendizagem .....	25
Formação de professores e ensino .....	29
Outras perspectivas .....	33
<b>IV - Capítulo – Representações Sociais e Percepções sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem</b> .....	39
Breve considerações sobre a teoria das representações sociais .....	39
Percepções de alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem .....	43

<b>V – Capítulo - Delineamento do Estudo</b> .....	53
Objetivo .....	53
Caracterização dos participantes .....	53
Instrumento para coleta de dados .....	54
Estudo-piloto .....	55
Procedimentos para a coleta de dados .....	56
Análise dos dados .....	56
<b>VI - Capítulo – Resultados</b> .....	59
Eixo 1 – Aspectos pessoais do aluno .....	59
Eixo 2 – Metodologia do professor .....	62
Eixo 3 – Questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem .....	64
Eixo 4 – Função social da escola .....	68
<b>VII – Capítulo – Discussão dos Resultados e Considerações Finais</b> .....	73
Eixo 1 – Aspectos pessoais do aluno .....	73
Eixo 2 – Metodologia do professor .....	77
Eixo 3 – Questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem .....	80
Eixo 4 – Função social da escola .....	83
Considerações finais .....	86
<b>VIII - Referências</b> .....	91
<b>IX - Anexos</b> .....	107

## I - Introdução

Em vários momentos tivemos a oportunidade de presenciar jovens e adultos analfabetos tentando desvendar o mundo escrito, driblando as dificuldades do dia-a-dia, para sobreviver numa sociedade letrada. Estes indivíduos concretizam de forma efetiva a busca pelos seus direitos quando passam a freqüentar as classes de alfabetização ou de formação continuada, para ter acesso aos saberes sistematizados pela escola, resgatando um direito perdido enquanto criança ou exigindo enquanto adulto, a sua efetivação.

A Educação é um direito de todo cidadão, no entanto, poucos têm acesso a ela ou permanecem freqüentando as salas de aula. Vários são os fatores que contribuem para essa evasão. Dados recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2003) apontam que nos anos de 1999 e 2000, cerca de 35.717.948 crianças foram matriculadas no Ensino Fundamental; no Ensino Médio ocorreu um total de 8.192.948 matrículas e no Ensino Superior, o índice divulgado foi de 2.369.945. Das pessoas que se matricularam em cursos de graduação, apenas 300.761 chegaram a concluí-los. Observamos que do total de crianças que entram nas primeiras séries do Ensino Fundamental, apenas 0,84% conseguem concluir um curso universitário.

Essa realidade é ainda mais alarmante se analisarmos o contexto da alfabetização e escolarização de adultos, pois trata-se de um contingente de pessoas que, em raras oportunidades, usufruíram de sua cidadania. Sabemos que existem pessoas que lutam para proteger e garantir direitos a esses indivíduos deixados à margem da sociedade, mas muito ainda precisa ser feito, principalmente no que diz respeito à garantia de uma Educação de qualidade para jovens e adultos, pois no Brasil o descaso com a Educação ocorre em todos os níveis.

Analisando o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que esta sempre esteve, de certa forma, em segundo plano diante de outros níveis de ensino. Essa realidade histórica revela a necessidade de novas metodologias, eficientes e criativas, que respeitem os educandos e oportunizem situações para a criação de caminhos que verdadeiramente garantam uma vida digna. Atualmente, com as novas tendências de mercado e a necessidade cada vez mais crescente de qualificação profissional, a Educação de Jovens e Adultos ganhou ênfase e várias alternativas vem sendo propostas, dentre elas as modalidades

semi-presenciais de ensino. Vivemos atualmente na sociedade da informatização e para interagir nessa nova sociedade, precisamos de, no mínimo, dominar os códigos da língua escrita e falada, decodificando as informações das linguagens também não-verbais e simbólicas, como as artes e a informática, para vislumbrar um bom desempenho nos contextos de trabalho, consumo e lazer.

A decodificação da informação escrita, também é peça fundamental no que diz respeito à qualificação de mão-de-obra para o mundo do trabalho, abrindo, assim, portas àqueles que não tinham sequer oportunidade de se candidatar a um emprego. Se o indivíduo vence este obstáculo da qualificação profissional, poderá usufruir das vantagens do lazer e do consumo, tendo acesso a outras instâncias da sociedade.

Num mundo em que a informação tornou-se a ferramenta mais preciosa para se obter poder e riqueza, saber ler e escrever é, antes de qualquer coisa, uma questão de sobrevivência. Atualmente, o analfabeto é um cego social que encontra-se impossibilitado de ler o mundo escrito com seus próprios olhos.

Quando percebidas e discutidas à luz de políticas verdadeiramente democratizantes, das “brechas” existentes na lei, podem surgir os espaços oportunos para o desenvolvimento de novas metodologias educacionais, que representarão passos significativos no caminho da construção de uma educação formal de qualidade, que dê acesso aos saberes historicamente acumulados para esta clientela, que há tempos se encontra à margem de nossa sociedade, os jovens e adultos não alfabetizados.

Segundo Freire (1997):

“[...] a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis. [...] Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. [...] Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano ... (p. 35-36).

Esta citação que representa o pensamento educacional de Paulo Freire, reconhecido nome no campo da Educação, nos remete à reflexão de que a necessária e urgente transformação é possível. A escola pode ser transformada e também transformar, mas isso só acontecerá se ela e os profissionais da Educação se conscientizarem de que fazem parte dessa realidade dialética. A Educação auxilia no aumento e desenvolvimento da auto-estima desses indivíduos que, pelo fato de estarem a tanto tempo desprovidos do direito de "ser cidadão", necessitam de um trabalho especial, que desenvolva esta dimensão, buscando caminhos para que o indivíduo se aceite e aceite também sua condição, busque transformar sua realidade, que algumas vezes, se caracteriza como opressora.

Aprofundar questões na tentativa de entender como os indivíduos aprendem e como analisam os processos de ensinar e aprender, com certeza, trará contribuições muito significativas para a Educação de Jovens e Adultos, para que esta cumpra efetivamente suas funções. Assim, o objetivo deste trabalho é, conhecer as dimensões que englobam o processo de escolarização de alunos jovens e adultos da cidade de Bauru/SP, como percebem sua aprendizagem, o desempenho do professor e sua relação com o educador e a escola.

Desta forma, no Capítulo I se apresenta um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, intercalando os acontecimentos que marcaram esta história, com a apresentação de dados estatísticos referentes ao número de pessoas não escolarizadas, que foram encontrados em documentos oficiais.

No Capítulo II são explicitadas pesquisas realizadas em diferentes contextos da educação de jovens e adultos. O Capítulo III apresenta uma introdução sobre a Teoria das Representações Sociais e destaca estudos que investigaram a percepção de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem. O delineamento do estudo é assunto do Capítulo IV, no qual se explicita o objetivo desta pesquisa, a caracterização dos participantes, o instrumento e os procedimentos para a coleta de dados bem como a descrição do estudo-piloto e da análise dos dados. O Capítulo V apresenta os resultados e as categorias estruturadas para cada um dos quatro eixos principais dessa pesquisa. A discussão dos resultados e considerações finais são apresentadas no Capítulo VI.

Espera-se, com a realização desta pesquisa, contribuir para que novos elementos de discussão sejam postos no cenário das políticas públicas que se voltam para o atendimento deste público alijado do direito à Educação. Contudo, desejamos mais do que apresentar os

resultados de uma pesquisa de constatação da realidade ou propositora de mudanças que há muito sabemos necessárias. Desejamos, através desta pesquisa, ocupar o posto de porta-voz de nossos participantes entrevistados e fazer valer, no ato de qualquer reflexão sobre a EJA, suas alegrias e frustrações, sugestões e críticas, amarguras e sonhos.

Almejamos, também com essa pesquisa, destacar aspectos do processo de ensino-aprendizagem que podem contribuir para o conhecimento da multiplicidade de fatores cognitivos, afetivos e sociais que, se conhecidos pelo professor, podem contribuir para a construção de um ensino eficaz. A prática do educador deve ser reflexiva, refletindo sobre o ensino, a aprendizagem e o contexto social que o professor e seus alunos estão inseridos, “tornando-se um pesquisador de sua ação” (SADALLA, 1998, p. 19). Este estudo evidencia a necessidade, por parte dos educadores, de se conscientizarem e refletirem não só sobre o ensino dos conteúdos escolares, mas também a importância da sua ação docente e dos aspectos emocionais na escolarização dos alunos.

A cada momento que conhecemos a realidade desses alunos, vista por nós e por eles mesmos, temos a oportunidade de contribuir para que as dificuldades sejam minimizadas e que iniciativas sejam vislumbradas, com o objetivo de realmente oferecermos uma Educação digna e de qualidade a essas pessoas que hoje têm a oportunidade e a coragem de iniciar ou dar continuidade ao seu processo de escolarização interrompido.

## **II – Capítulo**

### **A Educação de Jovens e Adultos: reconstruindo o passado para compreender o presente**

#### **Educação e Analfabetismo no Brasil**

O analfabetismo no Brasil é um fenômeno difícil de ser solucionado e já vem há muito tempo escrevendo uma história paralela à da Educação brasileira. Várias foram as iniciativas e campanhas para se erradicar o analfabetismo, no entanto, não conseguiu-se eliminá-lo do contexto educacional brasileiro. De acordo com dados do censo realizado em 2000, são aproximadamente 20 milhões de analfabetos espalhados por todo o Brasil. Esses dados se tornam compreensíveis à medida que se toma conhecimento da história da Educação no Brasil. É com esse olhar que o presente capítulo se delineia na tentativa de compreender como as iniciativas tomadas no campo da Educação foram construindo essa realidade que se apresenta com altas taxas de analfabetismo na atualidade.

Em meados de 1820 já se registrava, por intermédio da legislação, a preocupação do Governo em assegurar que toda a população tivesse acesso à Educação. Segundo Haddad e Pierro (2000) no ano de 1824, com a promulgação da primeira Constituição Brasileira, o direito à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, foi garantida juridicamente. Constatou-se, posteriormente, que nada de concreto foi realizado para se efetivar esse direito, embora essa conquista fosse mantida no campo legislativo, nas outras constituições brasileiras. Com o Ato Institucional de 1834, o governo imperial delega a responsabilidade da educação básica para as províncias, órgãos administrativos com menos recursos. Diante desse contexto, ao final do Império, registrava-se que 82% da população brasileira era analfabeta.

Freire (2001) faz uma importante análise sobre o analfabetismo brasileiro, no período histórico, compreendido entre os anos de 1834 a 1930. Subdivide seu estudo em dois momentos: o primeiro, de 1834 a 1850 e o segundo, do ano de 1850 a 1930. Segundo a autora, o primeiro período foi marcado por uma desvalorização da educação institucionalizada, destinada às classes menos favorecidas, alimentada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e um grande contingente de mulheres, contribuindo para o aumento significativo do número de analfabetos. Numa sociedade dividida entre escravos e senhores, com economia colonial, a educação primária não era necessária. O interesse era pela

educação superior, destinada à elite, responsável pela burocracia do Estado. A Educação nesse período, já se caracterizava como um dos instrumentos para garantir modos de produção escravistas, cooperando assim, para a elevação dos índices de analfabetismo.

De acordo com Freire (2001) no segundo período, durante o Império (1850 a 1889) o Brasil cresceu economicamente; no entanto, no aspecto educacional, manteve-se estagnado, colaborando para o aumento do número de analfabetos. Com o estabelecimento da República, o povo brasileiro continuava sem poder participar das tomadas de decisões e sem ter acesso aos bens culturais. A ideologia da interdição do corpo mantinha-se efetiva para índios e negros; com relação às mulheres, ela acontecia de forma mais implícita, mas não deixava de existir, fazendo com que o analfabetismo tomasse proporções ainda maiores.

Em meados de 1870, o ensino feminino expandiu-se influenciado pelo Positivismo. A função da Educação nesse período, era preparar a mulher para a submissão voluntária. O ensino secundário para mulheres teve início em 1878, no Colégio Progresso do Rio de Janeiro. No ano de 1881, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro recebeu sua primeira aluna. Neste momento histórico, é importante destacar a ideologia da interdição do corpo, ou seja, a mulher era proibida de freqüentar determinados estabelecimentos, como por exemplo, salas de aula, onde se ministravam aulas de Anatomia e Fisiologia, pois não podiam assistir aulas com homens; e nos cursos de Direito, a matrícula era permitida somente para pessoas do sexo masculino (FREIRE, 2001).

Com a Constituição de 1891, homologada na Primeira República, a educação básica deixou de ser responsabilidade das províncias e municípios. A União assume a escolarização secundária e superior dos brasileiros, em detrimento da educação básica. Para amenizar a precariedade do ensino básico, surgem várias iniciativas, por meio de reformas educacionais. A Nova Constituição também estabeleceu que os analfabetos não teriam direito ao voto (HADDAD; PIERRO, 2000). No censo de 1900, fica registrado que o número de pessoas analfabetas chega a 64,94% da população. (BRASIL, 1973; FREIRE, 2001).

Em 21 de abril de 1915, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo é formalizada no Rio de Janeiro, com o lema “Combater o Analfabetismo é Dever de Honra de Todo Brasileiro”. Seus objetivos eram reunir professores em caráter provisório; estabelecer leis de exclusão das funções públicas de qualquer natureza aos analfabetos; criar impostos municipais sobre estabelecimentos industriais, agrícolas e comerciais, que tivessem a seu serviço analfabetos de

qualquer idade ou sexo; ensinar leitura, escrita, aritmética, desenho geométrico e noções de instrução cívica. Pretendia-se, através da Liga, conseguir a obrigatoriedade do ensino primário e a extinção do analfabetismo, até o final de 1922 (FREIRE, 2001).

Apesar das inúmeras iniciativas para se erradicar o analfabetismo, o censo de 1920 indicou que 72% da população, acima de 5 anos<sup>1</sup>, continuava não escolarizada. A preocupação com os altos índices de analfabetos suscita, entre educadores, a busca por políticas públicas que pudessem garantir melhores condições de ensino e a instalação de mais escolas para atender jovens e adultos desescolarizados (HADDAD; PIERRO, 2000).

É relevante mencionar que dados diferentes foram encontrados no que diz respeito ao número de analfabetos, do censo de 1920. Segundo Haddad e Pierro (2000) o índice chega a 72% da população, mas considera-se como analfabeto pessoas acima de 5 anos; já os dados do Governo, Brasil (1973) e Freire (2001) apontam que o analfabetismo atinge cerca de 65,34% dos brasileiros, e registra-se que a faixa etária estabelecida para tal cálculo, é a de 15 anos ou mais. Se considerarmos que a base de cálculo trabalhada varia de acordo com a faixa etária, teremos, à medida que a idade diminui, um número maior de analfabetos; mas se aumentarmos a faixa etária, logicamente teremos uma diminuição do percentual, demonstrando que o contingente de pessoas desescolarizadas também decresce.

A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo foi extinta no ano de 1940. Paralelamente ao funcionamento da Liga, foi fundada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação, com a responsabilidade de promover encontros e conferências sobre Educação, que marcou um período de preocupação da sociedade com a Educação. Três Conferências Nacionais de Educação foram realizadas: a primeira, em Curitiba, em dezembro de 1927, a segunda, em novembro de 1928, na cidade de Belo Horizonte e a terceira, em 1929, em São Paulo.

Durante o período compreendido entre 1850 e 1930, Freire (2001) nos permite refletir sobre alguns acontecimentos que marcaram a História do Brasil e destaca que a escolaridade é considerada pela sociedade civil, como chave capaz de solucionar os problemas político-econômico-sociais do país, mas com restrito acesso da população.

---

<sup>1</sup> Os autores HADDAD; PIERRO (2000) registraram que a população de analfabetos no ano de 1920 era de 72%, considerando a faixa etária de 5 anos e mais. Dados do IBGE (2003) divulgaram estatísticas dos anos de 1977, 1979 e 1981 sobre o analfabetismo tomando também como ponto de partida a idade de 5 anos.

No ano de 1934, a educação de adultos é reconhecida e recebe um tratamento particular. Por meio da Constituição de 1934, é proposto um Plano Nacional de Educação e se estabelecem as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios para com a Educação. Algumas normas regiam o ensino primário e regulamentavam sua condição de ensino integral gratuito, com frequência obrigatória, que deveria atender também adultos. O censo do ano de 1940 revela que 56% da população permanece analfabeta. (BRASIL, 1973).

Em contraposição aos dados já citados, os índices divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2003) apontam que nos anos de 1940 e 1950, as taxas de analfabetismo são respectivamente de 54,5% e 50,3% entre a faixa etária de 15 e 69 anos de idade.

O Fundo Nacional do Ensino Primário foi instituído em 1942, com o objetivo de estender o programa de educação primária, de forma a incluir o Ensino Supletivo. Mas somente em 1945, através do Decreto nº. 19.513, foi regulamentado que 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário fossem destinados à Educação de Adolescentes e Adultos. Com a criação da Organização Nacional Educacional, Científica e Cultural (UNESCO), em novembro de 1945, as desigualdades sociais passam a ser denunciadas e o importante papel da Educação, na superação desses problemas, passa a ser cada vez mais valorizado, demonstrando sua contribuição para o desenvolvimento nas nações. Em janeiro de 1946, o Decreto nº. 8.529 estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Primário, prevendo o Curso Supletivo.

Após o I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947) várias campanhas pela erradicação do analfabetismo se efetivaram; então, se organizou a Educação de Adultos, entre o período de 1947 a 1958 (CASÉRIO, 2003; SILVA, 2001). Em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos aconteceu com o objetivo de integrar os sujeitos analfabetos, qualificar a mão-de-obra e aumentar a produção. A Campanha Nacional de Educação Rural se efetivou em 1952, com a finalidade de solucionar os problemas enfrentados pelo homem do campo. (CASÉRIO, 2003).

Em 27 de julho de 1949, foi realizado, em Petrópolis, o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, cujo objetivo era proceder a análise dos métodos e proporcionar a troca de experiências na Educação de Adultos. Abriram-se as portas para que o Brasil fizesse parte das reflexões internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos.

No ano seguinte, o IBGE divulga que 49,31% da população, acima de 15 anos, estava alfabetizada. No entanto, ainda tínhamos um grande contingente de pessoas analfabetas. Em 1958, realizou-se, no Brasil, o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos que sustentou, no bojo de sua discussão, a crença de que o ato de educar é indissociável do ato de conscientizar, ou seja, à medida em que se educa, conscientiza-se. (SILVA, 2001; PAIVA, 1973). Segundo Paiva (1973), no período de 1958 a 1963, ocorreu também a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, com o objetivo de estabelecer quais seriam os meios mais eficazes para a erradicação do analfabetismo e a validade sócio-econômica dos métodos e processos do ensino primário nos contextos da Educação de crianças e adultos.

Após o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, Paulo Freire assume a presidência da Comissão de Cultura Popular, propondo o diálogo como método para a conscientização. Por intermédio do Decreto nº. 53.465 (1964) é instituído o Plano Nacional de Alfabetização, organizado pela Comissão Nacional de Alfabetização.

Apesar de todos esses esforços, o analfabetismo no Brasil atinge 46,7% da população, acima de 5 anos de idade, no ano de 1960 (HADDAD; PIERRO, 2000). Segundo Brasil (1973) e Freire (2001) o número de analfabetos nesse mesmo ano, é de 56,22%, considerada a população acima de 15 anos. Outro ponto de divergência é o dado do IBGE (2003) que divulga o número de 39,5% da população analfabeta, entre 15 e 69 anos de idade, no ano de 1960. Percebemos discordâncias no que diz respeito à porcentagem citada por cada autor; no entanto, o número de analfabetos em nosso Brasil continuava muito alto.

Em 20 de outubro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada, possibilitando a formação de classes especiais ou cursos supletivos, para aqueles que não tiveram oportunidade de obter educação primária na faixa etária de 7 a 14 anos. A partir daí, várias foram as ações políticas para erradicar o analfabetismo, sem, contudo, atingir o êxito esperado.

Outros movimentos, campanhas e programas foram realizados no campo da Educação de Adultos, no período de 1959 a 1964, tais como – Movimento de Educação de Base (1961) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, patrocinado pelo Governo Federal e o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961) da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Programa de

Emergência (1962); I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (1963); o Programa de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962), que integrava todas as campanhas federais e seus serviços e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (PAIVA, 1973; HADDAD; PIERRO, 2000; CASÉRIO, 2003). Nesses anos que antecederam o Golpe Militar, a Educação de Adultos foi considerada como um importante instrumento de cunho pedagógico e político, muito significativo para a transformação social.

### **O Golpe Militar e suas Conseqüências**

Com o golpe militar, as campanhas e movimentos populares foram reprimidos, seus líderes perseguidos e os materiais foram apreendidos e destruídos. Após o Governo do Estado da Guanabara, atual Estado do Rio de Janeiro, declarar publicamente que a Campanha Nacional de Alfabetização era perigosamente subversiva, as cartilhas do Movimento de Educação de Base – Viver é Lutar - foram apreendidas, isso, em fevereiro de 1964 (BRANDÃO, 1981). A Educação foi identificada como um importante canal de intermediação entre sociedade e Governo. Para dar conta dessa articulação e reverter as altas taxas de analfabetismo, em processo de elevação, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado.

Após seis anos da promulgação da LDB, em 15 de dezembro de 1967, foi homologada a Lei nº. 5.379, pela qual ficava instituído o MOBRAL com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC (BRASIL, 1973) o MOBRAL mobilizou grande parte da população brasileira, no sentido de levar o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo às classes menos favorecidas e periferias mais afastadas do país, adotando o lema - “Você é responsável”.

As finalidades da Educação, no MOBRAL, consistiam em, através da aprendizagem das técnicas de ler, escrever e contar, motivar o aluno, visando à formação acelerada de mão-de-obra para o ingresso no mercado de trabalho. Objetivou-se também, a transformação da realidade de todos, através da Educação, contribuindo para a política desenvolvimentista da época. Nos primeiros quatro meses de funcionamento, o MOBRAL atingiu, aproximadamente, 500.000 pessoas (JANNUZZI, 1979; PAIVA, 1973; HADDAD; PIERRO, 2000).

A Lei nº. 5.692/71 estabeleceu as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º. e 2º. Graus. Nos seus artigos 24 a 28, refere-se ao ensino supletivo e destaca as funções de suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação. A suplência tinha como objetivo, atender aos indivíduos que não tiveram oportunidade de cursar o ensino regular, na idade própria. O suprimimento tinha a finalidade de atualizar os conhecimentos adquiridos no ensino regular, para aqueles que já o haviam concluído, devido à necessidade de atualização diária ao mundo moderno. A aprendizagem e qualificação caracterizavam-se pela profissionalização, atendendo ao objetivo de formar recursos humanos. Esta formação era responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A utilização de instrumentos, como rádio, televisão, correspondência entre outros, foram permitidos para que se pudesse atingir um maior contingente de pessoas. (PILETTI, 1994; HADDAD; PIERRO, 2000).

Ao objetivar a erradicação do analfabetismo e a educação continuada dos adultos, a faixa etária, priorizada nesse programa, foi de 15 a 35 anos, pois acreditava-se que esse grupo etário tinha maior facilidade para aceitar as mudanças e menor resistência a elas (BRASIL, [1967?]<sup>2</sup>). Em 1967, realizou-se, em Recife, o Seminário sobre Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos. Entre os anos de 1968 a 1971, pretendia-se atingir cerca de 11.400.000 analfabetos, extinguindo, assim, o analfabetismo no Brasil até 1975 (PAIVA, 1973). Segundo o IBGE (2003) o número de alunos alfabetizados pelo MOBREAL foi bem diversificado, entre os anos de 1970 a 1976. O ano de 1972 foi o que mais registrou crescimento no número de pessoas atendidas pelo Movimento, em todas as regiões do Brasil. (Tabela 01 – anexo 02). Nesse período de 7 anos, o percentual de pessoas atendidas variou muito em todas as regiões brasileiras – Nordeste (de 24,10% para 57,94%), Sudeste (de 1,05% para 38,84%), Sul (de 8,88% para 21,02%), Centro-Oeste (de 3,17% para 13,06%) e Norte (de 1,80% para 4,68%). Os dados deixam claro que este progresso foi mais efetivo no Nordeste, enquanto o crescimento menor foi na região Norte.

Nos cursos do MOBREAL, entre os anos de 1970 e 1973, aproximadamente 4,9 milhões de jovens e adultos aprenderam a ler e escrever (BRASIL, 1973). Apesar deste número significativo, os resultados do censo de 1970 apontaram que 33% da população adulta, com

---

<sup>2</sup> O ano de [1967?] apresenta-se entre colchetes e com um ponto de interrogação por ser a data provável de publicação do documento, segundo NBR 6023, da Associação Brasileira e Normas Técnicas – ABNT.

faixa etária de 15 anos ou mais, permanecia analfabeta. O IBGE (2003) registra que em 1970, cerca de 30.718.597 de pessoas não sabiam ler nem escrever, apontando também que 39,09% da população não estava alfabetizada.

Nos anos seguintes, as taxas de analfabetismo foram diminuindo. Em 1974, ficou registrado que 22% de população era analfabeta; no ano de 1975, baixou para 19% e em 1976, o índice foi de 16,4%. (BRASIL, [1977?]). Em contrapartida, o IBGE (2003) divulga que no ano de 1976, o número de pessoas analfabetas atinge o patamar de 22,8% da população. A cada documento consultado, percebe-se divergências quanto ao número de pessoas analfabetas e não se tem clareza sobre o procedimento utilizado pelos autores para se chegar a tal dado, permitindo apenas evidenciar o alto índice de analfabetos no Brasil.

É interessante mencionar que a porcentagem de analfabetos adultos, no documento datado de 1977, que se refere ao censo de 1970, no Brasil, é de 33,6%. No documento publicado pelo MEC, publicado de 1973, sobre o mesmo censo, a porcentagem de analfabetos atinge cerca de 33% da população. Podemos verificar que a diferença equivale a 326.125 pessoas analfabetas, que foram desconsideradas na contagem geral do documento divulgado em 1973. O IBGE (2003) divulga que, no ano de 1978, cerca de 70,31% da população brasileira era alfabetizada, em contrapartida com 29,69% de pessoas que continuavam analfabetas, demonstrando que novas iniciativas deveriam ser concretizadas, no sentido de contribuir para a diminuição desse percentual de pessoas não escolarizadas.

Surge neste sentido, como proposta da iniciativa privada, no ano de 1978, o Telecurso 2000, destinado às pessoas de 15 anos ou mais, que permanece funcionando desde a sua fundação até os dias atuais. É um sistema supletivo de ensino fundamental e médio, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Através das modalidades de educação a distância ou semi-presencial, o Telecurso 2000 tem como objetivo aumentar o nível de escolaridade dos trabalhadores brasileiros. De acordo com dados da Fundação Roberto Marinho (1999) atualmente são 600 telessalas implantadas em todo o Brasil – 300 em São Paulo e Amazônia, 180 no Rio de Janeiro, 95 em Manaus, 08 em Brasília, 12 em Pernambuco e 05 na Bahia. As telessalas estão sob a responsabilidade da Fundação Roberto Marinho, exceto as de São Paulo e Amazônia que são de responsabilidade da FIESP.

Foi no âmbito estadual, no entanto, que o ensino supletivo se firmou e através de lei federal foi proposto que essa modalidade de ensino fosse regulamentada nos Conselhos Estaduais de Educação, contribuiu, com isso, para a criação de órgãos específicos do ensino supletivo, nas Secretarias de Educação, enquanto âmbito municipal, praticamente, não foram criados órgãos para a Educação de Adultos (HADDAD; PIERRO, 2000).

As iniciativas tomadas nessa área após o ano de 1978 fizeram com que, segundo os dados de 1980 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2003), o índice de alfabetização chegasse a 73,92% (69.703.993) da população acima de 15 anos, índice maior do que o apontado no ano de 1970, que foi de 66,89% (47.864.531). Em 1970 o índice de pessoas analfabetas era de 33,11%, uma década depois o contingente diminuiu para 26,08%. Em apenas um ano evidenciamos a marca de 22,80% da população em 1981 e no ano de 1983, o índice caiu para 21,90%.

### **A Educação de Adultos Após o Período Militar: um novo horizonte**

Após o término do período militar (1964-1985) e tendo em vista as novas perspectivas nacionais, a Educação administrada pelo MOBREAL já não se encaixava no novo contexto; portanto, no ano de 1985, o MOBREAL foi extinto. Em seu lugar, surgiu a Fundação Educar que não se configurou como executora de programas, mas como órgão de apoio financeiro e técnico para as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas por ela conveniadas, mantendo uma organização nacional de pesquisa e materiais didáticos.

Com a abertura política dos anos 80, grupos que atuavam na educação popular, foram ganhando corpo, principalmente em relação aos projetos de pós-alfabetização, nos quais se avançava na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. A alfabetização funcional se caracterizava como etapa no processo pós-alfabetização, pois os alunos deveriam dominar as habilidades de leitura, escrita e cálculo, de uma forma mais produtiva (BRANDÃO, 1981; HADDAD; PIERRO, 2000)

Segundo dados do Governo, no ano em que o MOBREAL se transformou em Fundação Educar, 73,38% (84.938.469) da população brasileira já estava alfabetizada, enquanto 26,62% (30.802.619) continuava analfabeta. A distribuição desses índices pelas regiões do país podem

ser observadas na Tabela 02 (anexo 02). Nos anos de 1986, 1987 e 1988, as taxas de analfabetismo são de 20,30%; 19,70% e 18,90%, respectivamente (IBGE, 2003).

Com a Constituição promulgada em 1988 (no Artigo 208, inciso I) o dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos é ampliado ao se determinar a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Haddad e Pierro (2000) destacam que aquilo que era estabelecido no campo jurídico, não era executado no campo concreto, no âmbito das políticas públicas.

De acordo com Carneiro (1998) a taxa de analfabetismo no Brasil, em 1990, era de 19% da população, com 15 anos ou mais, o que correspondia a 29,5 milhões de pessoas analfabetas. Desses, apenas 97.257 estavam matriculados em programas formais de alfabetização, via ensino supletivo. O número de pessoas sem instrução era de 32,9%; com ensino fundamental incompleto, cerca de 50,4% e 4,9% com ensino fundamental completo.

No ano de 1990, considerado oficialmente o Ano Nacional da Alfabetização, foi promovido pela Fundação Roberto Marinho, o Encontro Internacional de Alfabetização e Cidadania, que aconteceu em Brasília e foi transmitido via Embratel. Na Tailândia, ocorreu nesse mesmo ano, a IV Assembléia Mundial de Educação Para Todos, que exigiu que os países estabelecessem planos para o atendimento de jovens e adultos. O Brasil apresentou sua proposta somente em maio de 1994, em Paris, na qual o MEC estabelecia que até o ano de 2000, todas as crianças, jovens e adultos deveriam ter a educação básica garantida. Ainda em 1990, o Governo, com o objetivo de diminuir os gastos, extingue a Fundação Educar. Várias entidades conveniadas com a Fundação deixaram de receber recursos para subsidiar seus programas de alfabetização e tiveram que se responsabilizar pela manutenção dos programas educativos. Automaticamente, a responsabilidade da União pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos foi transferida para os municípios.

Apesar de tantos esforços para se extinguir o analfabetismo, ainda no ano de 1991, o IBGE (2003) divulgou que 32.768.678 pessoas não sabiam ler nem escrever. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2000) registra que a taxa de analfabetismo, nesse ano, é de 20,1% da população, com faixa etária de 15 anos ou mais de idade.

No ano de 1993, dá-se início ao processo de elaboração do Plano Decenal de Educação, que concluído em 1994, estabelecia metas para oportunizar acesso e continuidade

no ensino a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos semi-alfabetizados (HADDAD; PIERRO, 2000).

Com a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, a Educação Especial, a Educação Profissional, Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos foram denominadas modalidades especiais de educação. Os cursos destinados a jovens e adultos passaram a ter a finalidade de estimular e viabilizar o acesso e permanência do trabalhador na escola, para oferecer situações educacionais apropriadas, considerando as características dos alunos, assunto explicitado no capítulo II, seção V, nos artigos 37 e 38. Os sistemas de ensino não se modificaram, pois os currículos eram subordinados à base nacional comum, tanto na lei de 1971 quanto na de 1996.

Pouca coisa mudou entre as Leis de nº. 5.692/71 e nº. 9.394/96, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Era usado o termo Ensino Supletivo na Lei de 1971, enquanto na de 1996, a expressão modificou-se para Educação de Jovens e Adultos. A Lei 9.394/96 é mais flexível no que diz respeito a outras possibilidades de aquisição de conhecimentos, como a Educação a Distância. Também estabelece a idade mínima de 15 anos, para que o indivíduo tenha o direito de executar o exame de conclusão do Ensino Fundamental e idade acima de 18 anos, para prestar o exame de conclusão do Ensino Médio, nível supletivo, que na Lei anterior (5.692/71) era de 18 anos para o Ensino Fundamental e 21 anos para o Ensino Médio (HADDAD; PIERRO, 2000; SOUZA, 1999b).

Na Lei 9.394/96, não apenas é garantido o direito ao acesso e permanência na escola, mas também chama a atenção para a necessidade de um ensino que atenda às necessidades específicas do ser humano, seja ele jovem ou adulto, tais como: conteúdo, metodologia, abordagem pedagógica, perfil cultural, experiência de trabalho adequadas a esse aluno que cursa a Educação de Jovens e Adultos. No parágrafo segundo, do artigo 38 da referida lei, destaca-se que a aprendizagem informal adquirida pelo educando poderá ser aplicada nos cursos e exames supletivos. Em caso de aprovação, o aluno pode dar continuidade aos estudos no ensino regular.

Vários programas foram implementados nos anos que seguem, entre eles o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), no ano de 1996, O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), no ano de 1997 e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no ano de 1998. (HADDAD; PIERRO, 2000; IBGE, 2003).

Em 1999, a taxa de analfabetismo atinge a marca de 13,3% da população de 15 anos ou mais de idade. (PAIVA, 1973; IBGE, 2003).

A década de 90 permite-nos registrar que a história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, não foi muito diferente dos anos anteriores, pois continua a luta por transformações pedagógicas que buscassem iniciativas criativas e sérias, para garantir que realmente este contingente de jovens e adultos marginalizados pela sociedade, com história de fracasso escolar, pudesse ter acesso à cultura letrada que oportunizasse uma participação efetiva no universo profissional, na política e na cultura (RIBEIRO, 1997). Para Cunha (1999) a preocupação central deste período diz respeito à questão metodológica, que permeia as discussões acerca da qualidade dessa modalidade de ensino. Os cursos de formação de professores mostram-se deficitários, no que diz respeito ao conhecimento das especificidades da faixa etária desses jovens e adultos. O material pedagógico e, principalmente, a elaboração dos objetivos também não são vistos como adequados.

Analisando este percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que ela sempre esteve, de certa forma, em segundo plano, diante de outros níveis de ensino. Atualmente, com as novas tendências de mercado e a necessidade da qualificação profissional, a Educação de Jovens e Adultos vem ganhando ênfase e beneficia-se com uma série de alternativas, dentre elas, as modalidades semi-presenciais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, promulgadas em maio de 2000, as funções desta modalidade se configuram como reparadora, equalizadora e permanente. A função reparadora tem como objetivo devolver ao indivíduo o direito a uma escola de qualidade; a função equalizadora cria condições para que o indivíduo reestabeleça sua trajetória escolar e a função permanente (qualificadora) propicia a todos, a atualização de conhecimentos por toda a vida. (BRASIL, 2000).

Segundo os dados do Censo de 2000, o índice de analfabetismo no Brasil é paradoxal, principalmente quando a análise se dá em nível de regiões. (Tabela 03 – anexo 02). Esta análise torna-se mais completa, quando observamos também, os números dos analfabetos funcionais brasileiros. O analfabeto funcional é aquele indivíduo que mesmo adquirindo as habilidades da leitura e escrita, não satisfaz às demandas do seu cotidiano para desenvolver-se eficazmente na área profissional e pessoal. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2003; MOREIRA, 2003). Podemos observar ao analisar as estatísticas que o número de pessoas

analfabetas está diminuindo em todas as regiões do Brasil; no entanto, o número de analfabetos funcionais está aumentando a cada ano. (Tabela 04 – anexo 02)

Estes números são preocupantes pelo fato de que muitas dessas pessoas – analfabetas funcionais - não conseguem desfrutar de boas condições de trabalho, pois suas habilidades de leitura e escrita não são desenvolvidas em sua plenitude. Ao analisarmos a história da Educação de Adultos, podemos perceber que sempre houve preocupação do Governo com relação aos altos índices de analfabetismo que veio decrescendo a cada ano. Porém, a preocupação que nos assola no momento é o fato das taxas de analfabetismo funcional permanecerem altas.

Embora o censo de 2000 aponte para um decréscimo nos índices de analfabetismo, os números continuam altos. Na região Sul, o índice é de 20,5% da população, no Sudeste, há um aumento para 20,7%; na região Centro-Oeste, há um significativo acréscimo, atingindo a marca de 25,3%; no Norte, a população analfabeta funcional é de 35,1% e no Nordeste, a porcentagem atinge números ainda mais alarmantes, pois é maior que o dobro da região Sul, atingindo o patamar de 42,5%. A escalada do número de analfabetos e analfabetos funcionais, no sentido sul-norte, causa-nos a impressão de que não existe uma homogeneidade na política educacional, o que acarreta em micro-realidades díspares, autorizando-nos a falar em vários “Brasis” e não em um único Brasil, no que diz respeito ao analfabetismo. Em 2000, o número de analfabetos funcionais chega a 27,8% da população brasileira.

Desde a implantação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, em setembro de 2003, o Governo vem trabalhando com o objetivo de erradicar o analfabetismo; e para isso, tem adotado condutas inéditas para atingir as metas e objetivos propostos, estabelecendo convênios e parcerias entre o Governo Federal, Estados, Municípios, empresas privadas, organizações não-governamentais, organismos internacionais e instituições civis, promovendo também campanhas, tais como o Projeto de Leturação e Medalha Paulo Freire, para mobilizar e incentivar o esforço ao combate do analfabetismo.

### **Analfabetismo e Educação no Estado de São Paulo**

Durante o período de 1970 a 1976, na cidade de São Paulo as estatísticas apontam para um número significativo de indivíduos atendidos pelo MOBREAL. (Tabela 05 – anexo 02).

Com a promulgação da Constituição de 1988 fica estabelecido que é de responsabilidade dos Estados implantar e executar programas de Educação destinados a atender ao público jovem e adulto que não passaram pela escolarização formal em idade regular seguindo esta determinação, em 21 de novembro de 1989, através do Decreto 28.302, o Movimento de Alfabetização – MOVA - de Jovens e Adultos, da Cidade de São Paulo é criado.

Os objetivos do MOVA eram desenvolver um projeto de alfabetização, que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade; através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos; reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular; reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares, que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade. O MOVA, no seu primeiro ano de funcionamento, formou 2.001 alfabetizadores e matriculou 12.185 alfabetizandos, através de 626 núcleos de alfabetização, conveniados com 57 movimentos populares (BRASIL, 1996).

No Estado de São Paulo, de acordo com dados oficiais obtidos em 2000, vivem cerca de 37.032.403 habitantes e a taxa de adultos analfabetos, entre a faixa etária de 10 e mais de 60 anos, chega a 48,4% da população total, número bastante elevado para o Estado considerado mais desenvolvido de todo o Brasil (IBGE; INEP; UNDP, 2000). Cerca de 5.051.116 pessoas são analfabetas funcionais (18,5%) no Estado de São Paulo e em Bauru (cidade do interior do Estado, na qual foi realizada nossa pesquisa) o analfabetismo funcional atinge 15,2% da população, num total de 36.215 habitantes.

Bauru conta com uma população de 316.064 habitantes; 37,9% da população é analfabeta. De acordo com a Secretaria da Educação do Município e o Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) no primeiro semestre de 2004, cerca de 1.224 alunos se matricularam nos cursos de EJA, no primeiro segmento do ensino fundamental, sendo 283, na 1ª. série, 270, na 2ª. série, 285, na 3ª. série e 406, na 4ª. série. São um total de 56 classes funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite, em cerca de 39 instituições de Bauru<sup>3</sup>.

O CEJA foi criado em 25 de abril de 1986, através de convênio com a Fundação Educar. Em 1990 foi autorizado o funcionamento da Suplência I, vinculado às Escolas

---

<sup>3</sup> Dados referentes ao período da realização da coleta de dados.

Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Em 12 de maio de 1998, foi autorizado o funcionamento do CEJA, visando desenvolver uma proposta pedagógica que atendesse à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com autonomia administrativa. Em 27 de agosto de 1999, foi inaugurada a sede administrativa do CEJA, no centro de Bauru.

Os objetivos do CEJA são – desenvolver as capacidades e potencialidades dos adolescentes e adultos; preparar para o trabalho e o exercício da cidadania; desenvolver competências – domínio da leitura e escrita, fazer cálculos e resolver problemas, analisar e interpretar, compreender sua função social, usar as informações acumuladas e ainda planejar, trabalhar, decidir em grupo. O processo ensino-aprendizagem das classes de alfabetização de Bauru será investigado por meio dessa pesquisa, destacando questões relativas a metodologia do professor e a função social da escola e evidenciar quais são os objetivos do órgão que administra a Educação de Jovens e Adultos no município de Bauru é essencial para se compreender as bases filosóficas e metodológicas que norteiam as ações de seus professores nos contextos educacionais. É importante verificar quais são as pesquisas e estudos da atualidade sobre esta temática para se ter a oportunidade de conhecer realidades diferenciadas, renovar idéias, conceitos e trazer novas contribuições para a discussão do tema, assunto que será discutido no próximo capítulo.

### **III - Capítulo**

#### **Diversos Olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura**

##### **“Estado da arte”na Educação de Jovens e Adultos**

Destacamos, a seguir, estudos e pesquisas brasileiras que tiveram como foco principal de análise, a Educação de Jovens e Adultos. Os trabalhos são diversificados e seus autores se preocuparam com diferentes aspectos da Educação de Jovens e Adultos. Pode-se constatar, ainda, por meio da revisão de literatura que poucos trabalhos foram realizados com o objetivo de investigar as percepções dos jovens e adultos, sobre o seu processo de alfabetização e escolarização.

Neste capítulo serão explicitados os estudos mais gerais que tratam de temas como políticas públicas; estudos históricos; programas e campanhas; projetos; aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita; formação de professores; alfabetização e letramento; telecurso; educação escolar de presos; evasão e gênero. As percepções sobre o processo ensino-aprendizagem referentes a equipe escolar e professores também são estudadas por algumas pesquisas. É relevante mencionar que a organização desses temas foi articulada por categorias para facilitar a apresentação dos estudos.

##### **Perspectivas Políticas e Históricas**

Várias pesquisas enfatizaram o estudo das políticas públicas, análises históricas de momentos significativos, programas, campanhas e projetos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, entre elas as de Manfredi (1976) e Marques (1977) que se preocuparam em fazer uma análise sociológica e verificar os níveis de aprovação ou reprovação do Movimento Brasileira de Alfabetização - MOBRAL.

A educação no meio rural e no contexto do movimento dos trabalhadores sem-terra, foi objeto de estudo de Queiroz (1984), Barreiro (1989), Neptune (1989) e Souza (1991) que verificaram a necessidade de resgatar um projeto de educação popular, que valorizasse as particularidades da cultura do homem do campo e da educação popular, analisando a expansão do ensino público e particular e o resgate da cidadania. Por sua vez, Vasconcelos (1989)

discutiu a Educação Popular no âmbito da Educação de Adultos, enfocando as dimensões pedagógica e política da escola dos Autonomistas. Verificou dicotomias entre a Educação Popular e a educação formal. Num contexto mais atual, Bezerra Neto (1998) e Alvarino (2003) estudaram as práticas educativas e os efeitos do processo de Alfabetização em Jovens e Adultos do Movimento Sem Terra, destacando as perspectivas e expectativas dos egressos alfabetizados e dos educadores. Concluíram que o projeto não gerou os efeitos esperados, pois não houve número suficiente de parcerias e nem treinamento adequado para os educadores.

Souza (1996), Campos (1998), Carvalho (1998) e Silva (1998) investigaram a trajetória política educacional do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA e analisaram o trabalho docente realizado por professores da Rede Municipal e monitores do movimento, com jovens e adultos trabalhadores. Discutiram as políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais para essa modalidade de educação, encontrando um descompasso entre a proposta pedagógica, as metas políticas e as competências que eram exigidas aos alfabetizadores no exercício de sua função.

Os condicionantes econômicos, políticos e sociais que permearam a Educação de Adultos antes e depois da lei n. 5.692/71, foram estudados por Soares (1995) e Torres (1997). Tais autores concluíram que a escola não disponibilizava muitos espaços de socialização e que em alguns contextos, os resultados do processo ensino-aprendizagem eram pouco significativos. Por sua vez, Souza (1998b) discutiu em sua pesquisa, o compromisso do Estado na oferta de Educação de Jovens e Adultos no período de 1985 a 1997. Procurou descobrir até que ponto a oferta dessa modalidade de ensino estava voltada efetivamente para a formação individual e coletiva do cidadão, preparando-o para enfrentar os desafios apresentados pela globalização da economia. Verificou ainda, contradições e ambigüidades, evidenciando o descompromisso das esferas governamentais, no que tange à oferta e implementação da Educação de Jovens e Adultos.

Alguns pesquisadores se interessaram pela investigação das relações entre as prefeituras dos municípios, os movimentos de bairros e as universidades envolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Suas pesquisas analisaram propostas e projetos, enfocando aspectos políticos e pedagógicos, como é o caso de Santos (1992a), Silva (1995), Casério

(2003), Pierro (1996), Rosas (1996), Machado (1997), Oliveira (1997), Moll (1998), Saraiva (1998) e Amaral (2003).

Estes autores concluíram que os projetos, apesar de apresentarem dificuldades em seu desenvolvimento, fomentaram reflexões acerca da necessidade de adequar metodologias, materiais e recursos didáticos às especificidades dessa modalidade de ensino. Com isso, oportunizam uma prática transformadora da alfabetização que valoriza os direitos e a dignidade das classes populares.

Resgatar a história da Educação de Jovens e Adultos é importante para compreender seu estado atual e auxiliar no processo de transformações qualitativas. Esta foi a intenção de alguns estudiosos que analisaram momentos específicos da história da Educação de Adultos. Black (1990) realizou uma retrospectiva histórica da alfabetização e educação continuada de adultos no Brasil e na América Latina, evidenciando as diferentes influências que contribuíram para o desenvolvimento do ensino adulto. Concluiu que a Educação de Adultos deve ser compensadora, libertadora e permanente. Já Rocha (1995) tentou compreender o processo de produção do analfabetismo, no contexto da constituição de um projeto de civilidade para o Brasil, em meados dos anos 20, contestando que a resolução de todos os problemas está somente na Educação.

Por sua vez, Terra (1992) investigou as concepções de alfabetização, por meio de documentos históricos da “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos: Instrução aos Professores do Ensino Supletivo”, realizado em 1948, a “Campanha Nacional de Educação Rural”, em 1952 e o “Plano de Trabalho Experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”, em 1958, demonstrando que as propostas tinham como objetivo a promoção do homem e a preparação de mão-de-obra qualificada para o trabalho.

Um outro recorte na história foi a análise dos projetos de alfabetização e Educação de Adultos, no período do Estado desenvolvimentista, de 1950 a 1963, realizada por Souza (1999a) demonstrando que nesse momento a Educação era questão nacional; por isso, o Estado, a Igreja e a sociedade civil se organizavam, buscando a modernização, a industrialização e a urbanização do país. Haddad (1991) verificou em que medida a oferta da Educação de Jovens e Adultos contribuiu para a democratização de oportunidades educacionais, no período dos governos militares de 1964 a 1985.

O cenário da Educação de Jovens e Adultos, na década de 90, foi objeto de estudo de Ide (1993) e Pereira (1999) que ao analisarem as teses contidas na Declaração dos Participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em 1990, passaram a reivindicar uma melhor definição dos princípios e diretrizes da política nacional para a alfabetização, visando combater o preconceito com relação ao analfabeto e resgatar a participação da sociedade na construção desses ideais.

Os aspectos político e histórico são muito explorados pelos pesquisadores, no contexto da Educação de Adultos e muitos foram os trabalhos encontrados que tratam desses temas. Após a análise desse material, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos necessita de políticas públicas que garantam o direito e o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade para todos, pois em algumas localidades, o atendimento educacional é irrisório, frente à demanda de jovens e adultos interessados em iniciar ou continuar seus estudos. Constatamos também, que é urgente o investimento na profissionalização e na formação de professores que atuam nessa área, pois os alunos que conseguem chegar às escolas, encontram muitas dificuldades e alguns são marginalizados por mecanismos de exclusão, mediados pela própria escola.

Outro ponto que percebemos como merecedor de atenção por parte dos pesquisadores, são os programas, as campanhas e os projetos promovidos por inúmeras instituições educacionais ou empresas que viabilizaram processos de Educação de Jovens e Adultos, como é o caso das pesquisas de Oliveira (1996b), Nelson (1997), Rabelo (1997), Chagas (1998), Palmeiras (1998), Lima (2000) e Reis (2000) que estudaram a prática pedagógica do ensino supletivo e os interesses empresariais em relação à educação do trabalhador e sua formação profissional. Os referidos pesquisadores identificaram, em algumas propostas, a fragilidade na formação dos alfabetizadores, o elevado índice de evasão e a falta de competência técnico-científica, como obstáculos ao acesso dos alunos aos bens culturais e tecnológicos. Alguns desses estudos também puderam evidenciar as posturas dos educadores e conteúdos político-pedagógicos necessários à formação cidadã, demonstrando os fatores que favorecem, desafiam e mobilizam a luta pela participação social e a superação dos problemas enfrentados pelos alunos jovens e adultos.

As pesquisas de Costa (1987), Soares (1987) e Burgos (1990) demonstraram possibilidades positivas de trabalho, com tecnologias na educação popular, introduzindo a

utilização da televisão e do rádio, na transmissão de programação educativa. Num contexto mais atual, Braga (1996) descreveu e analisou a implantação do projeto de informática educativa, num programa de alfabetização e educação continuada de jovens e adultos e apontou para a importância da relação de poder, cultura e tempo na informatização da educação do trabalhador-estudante.

### **Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem**

Por outro lado, alguns pesquisadores se preocuparam em investigar a Educação de Jovens e Adultos abordando áreas específicas de conhecimento, como é o caso de Souza (1995) que discutiu a questão de novas concepções no ensino de Ciências, reformulando provas, textos e aulas práticas grupais. Por sua vez, Alves (1991) estudou o ensino supletivo, por meio da análise de módulos de Língua Portuguesa, concluindo que esse instrumental não oferece possibilidades de crescimento para os alunos e, em algumas situações, é alienante. Podemos citar também, estudos cujos objetivos se centravam na verificação do desempenho de jovens e adultos em atividades matemáticas, analisando também como os adultos não escolarizados registravam a linguagem matemática. A seguir, podemos verificar como cada um dos pesquisadores analisou aspectos diferenciados na área Matemática, em diversos contextos.

Souza (1988) desenvolveu uma pesquisa-ação, em quatro círculos de cultura e analisou a produção matemática oral e escrita de trinta alfabetizando adultos e adolescentes. Um curso preparatório de Matemática para ao exame de suplência, foi objeto de pesquisa de Monteiro (1992) dando ênfase à questão metodológica da modelagem matemática. Ferreira (1998) identificou e analisou as crenças em relação à Matemática. Desenvolvendo cinco estudos de caso com estudantes do curso noturno de uma escola pública; Monteiro (1998) e Fantinato (2003) buscaram compreender as relações entre os conhecimentos matemáticos construídos por jovens e adultos trabalhadores, na vida cotidiana e os conhecimentos matemáticos escolares, no momento do retorno deles ao ensino fundamental, por meio de representações quantitativas e espaciais, sobre os aspectos do cotidiano. Utilizaram a etnomatemática como ferramenta, para compreender as raízes socioculturais do conhecimento matemático.

O conhecimento numérico de jovens e adultos pouco escolarizados ou não-escolarizados sobre o conceito de número e suas elaborações, a partir de situações-problema de contagem, cuja solução envolve a criação de abstrações elementares do conceito de número natural e decimal, sem a sistematização da representação escrita, foi estudado por Toledo (1998a), Abreu (1999) e Danyluk (2001). Os autores concluíram que os adultos que não freqüentaram a escola, encontram soluções para os problemas enfrentados em seus cotidianos, como é o caso de quantidades que não são representadas por eles da forma convencional; no entanto, se fazem entender por meio de outras resoluções. Muitos realizam procedimentos de contagem e de cálculo, utilizando estratégias de aproximação e estimativa, resolvem cálculos mentais sem dificuldade, aprendem de modo informal as operações elementares, conhecem o desenho, que indica um determinado número. Mas, não compreendem as particularidades do sistema decimal de numeração. Percebeu-se que o saber é construído pela vivência, com base em suas relações sociais. Falta apenas o saber gráfico, representado pela escrita convencional e a compreensão de algumas noções de Matemática.

Maurmann (1999) preocupou-se em investigar o desenvolvimento do raciocínio lógico de adultos matriculados em classes de alfabetização da Rede Pública, por meio de resolução de problemas lógicos de raciocínio dedutivo. Em seus resultados, a pesquisadora verificou que os alunos têm dificuldades em várias áreas do conhecimento e evidenciam maiores problemas na resolução de exercícios de comparação.

Algumas pesquisas investigaram aspectos do desenvolvimento cognitivo, lingüístico e perceptivo, em jovens e adultos. A influência da alfabetização e da escolarização no desenvolvimento cognitivo e lingüístico de jovens e adultos, foi estudada por Moraes (1994) que concluiu que o desenvolvimento do raciocínio lógico-abstrato e lingüístico está intimamente ligado ao exercício da leitura e da escrita. Piconez (1995) analisou o desempenho cognitivo de alunos, expresso pela oralidade ou pelo registro escrito, envolvendo a resolução de problemas, evidenciando que por meio da escolarização, aproximam-se da formalidade da Educação, o que não representa garantia de uso no seu cotidiano.

A importância das relações interpessoais, no processo de aprendizagem do aluno adulto, analisada por Cianfa (1996), num curso de suplência do ensino médio, de uma escola estadual de ensino, através de diálogos informais com alunos e professora, em situações de rotina escolar e por meio de produções dos alunos e da docência, concluiu que o aluno traz

consigo o estigma do fracasso, desvalorizando a si mesmo, suas realizações e tornando sua competência suscetível a um processo de perda progressiva de valor e que o professor precisa conhecer essas características, para viabilizar situações de superação dessa desvalorização e reflexão, acerca do fracasso e sucesso. O estudo de Ferreira (1997) com alunos adultos partiu das essências fenomenológicas - a volta ao mundo da infância e da juventude, projetos, sonhos e expectativas não concretizadas, sentimentos gerados pelo mundo não vivido, o despertar, a construção da consciência de si mesmo e o resgate do mundo não vivido - criando e apontando alternativas para que eles fizessem uma ressignificação de si mesmos.

Um estudo sobre os transtornos psiconeurológicos, que influenciam na alfabetização e que propiciam acidentes de trabalho, foi realizado por Schivitz (1977) que, por sua vez, verificou, primordialmente, se os adultos analfabetos possuem problemas de percepção e psicomotricidade. Foram participantes desse estudo, adultos acidentados analfabetos e adultos acidentados alfabetizados. Constatou-se que vários transtornos de percepção e psicomotricidade nos adultos analfabetos, tais como lentidão, baixa qualidade de percepção, menor estruturação espaço-temporal, alterações na decodificação de sons e na seqüência temporal, influenciam na realização do trabalho e numa maior ocorrência de acidentes. Os adultos alfabetizados se desempenharam melhor durante a pesquisa, talvez por terem um melhor desenvolvimento das habilidades perceptivas e motoras, como consequência de uma maior exposição em contextos escolares.

Como podemos verificar a seguir, a questão do desenvolvimento da leitura e da escrita, também é foco de vários estudos, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Taveira (1984), Araújo (1995a) e Cossentini (2002) estudaram por meio de textos e narrativas, as condições de reprodução do conhecimento no saber popular de alunos jovens e adultos e de pessoas que vivem na periferia. Esses trabalhos demonstraram a coesão e a intertextualidade na construção dos textos, reorganizaram o saber popular, reconstruindo e recriando o conhecimento dessas pessoas. Araújo (1990) procurou avaliar as habilidades fonológicas e os níveis de escrita e leitura de jovens e adultos, de duas classes de alfabetização da Rede Municipal de Ensino, trabalhando com grupo controle e experimental.

Para o grupo experimental, ministrou-se um treinamento intensivo de categorização de sons, que revelou no pós-teste, um maior progresso na aquisição da escrita, sem apresentar maior desempenho em termos de habilidades fonológicas e de domínio da leitura. Asmar

(1990) objetivou traçar o perfil de adultos analfabetos, levando em consideração os níveis de conhecimento da língua escrita, correlacionando-os aos aspectos biológicos, psicológicos e socioeconômicos, comparando-os aos níveis de escrita de crianças. Os resultados confirmam que os adultos têm uma superioridade em relação às crianças, no nível de escrita.

Sujeitos adultos, letrados e iletrados, de ambos os sexos, classificados em três grupos, de acordo com a proficiência de leitura, foram avaliados por Nepomuceno (1990) com o objetivo de verificar as relações entre as capacidades metafonológicas que levam à segmentação da cadeia da fala e o aprendizado da leitura nos sistemas alfabéticos. Concluiu-se que o conhecimento dos fonemas é condição prévia para o êxito na aquisição da leitura. Já Melo (1991) analisou as relações entre as práticas de alfabetização e as políticas de desenvolvimento social, que as têm embasado. Resgatou a história de alfabetização de um grupo de trabalhadores da zona rural e da construção civil e estudou o desenvolvimento da escrita e apropriação da fala desses trabalhadores.

Interessado na psicogênese da língua escrita, em adultos não alfabetizados, classificando-os entre os níveis conceituais pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, Slomp (1991) verificou que eles não vinculam linguagem escrita e verbal, atribuem uma letra para cada sílaba verbal e, posteriormente, ao fonema, diferenciam letras de números e realizam cálculos mentais. Santos (1992b), porém, investigou o processo de alfabetização de adultos, numa perspectiva epistemológica, por meio de avaliação cognitiva e verificou a existência de déficit cognitivo que constitui-se como obstáculo para a alfabetização. Sauner (1994) analisou como o adulto analfabeto ou semi-alfabetizado interpreta o texto escrito, acompanhado de imagem. Os alunos foram submetidos ao interrogatório clínico piagetiano e concluiu-se que eles fazem uma correspondência entre grafema e fonema, sem se preocupar tanto com a imagem.

Araújo (1995b) verificou como tem sido vivenciada a ausência da linguagem formal e a necessidade de leitura e escrita nas vidas de jovens e adultos que estão cursando as séries iniciais do ensino supletivo e concluiu que o domínio da leitura e da escrita oportuniza o exercício pleno da cidadania. Em contrapartida, Gervásio (1995) buscou compreender os processos fonológicos que ocorrem na variedade lingüística dos adultos, em processo de alfabetização, oferecendo aos professores subsídios para uma mudança de atitude no tratamento dos erros de grafia de seus alunos. Nogueira (1995) e Simões (1995) objetivaram

em suas pesquisas, estudar o processo de aquisição da linguagem escrita, em adultos, por meio da elaboração de texto, estabelecendo as fases do desenvolvimento a partir do nível alfabético até o nível em que o aprendiz adulto seja capaz de expressar suas idéias, por meio de uma linguagem compreensível e, posteriormente, numa linguagem-padrão. Os autores concluíram que para atingir esse nível de produção escrita, é imprescindível o exercício da leitura, como suporte da produção textual.

Com o objetivo de investigar as representações sociais de escrita dos adultos, de ambos os sexos, Carvalho (1997) realizou uma pesquisa que apontou para o fato de que elas se representam excluídas do espaço e do tempo da escrita, destacam que a escrita é atividade da escola e de criança, delegam seu texto e sua voz a um representante, evidenciando o predomínio das habilidades de cópia e reprodução, em detrimento da criação e da expressão.

As situações didáticas e intervenções pedagógicas investigadas por Medrano (2001) demonstraram interferência no desenvolvimento da competência de escrita do aluno adulto e evidenciou que eles se apropriaram da língua escrita, compreendendo que a leitura e escrita fazem parte da vida social e contribuem para a participação crítica na sociedade. Já Luiz (2003) avaliou a memória operacional – alças fonológica e visuoespacial - em voluntários analfabetos adultos, em diferentes estágios do processo de aquisição da leitura, antes e após oito meses de alfabetização. Verificou que houve melhora no desempenho dos participantes, na realização das tarefas fonológicas e visuoespaciais, após o período de alfabetização. O ensino da Língua Portuguesa, Ciências e Matemática foram objetos de estudos de alguns autores, bem como o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, perceptivo, relações interpessoais, transtornos psiconeurológicos e principalmente a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e escrita também se destacaram nessa categoria.

### **Formação de Professores e Ensino**

O Programa Telecurso, que surgiu em 1978, é até hoje, um importante instrumento de escolarização para pessoas que querem estudar por meio da modalidade semi-presencial e a distância. Também foi objeto de estudo de alguns pesquisadores. Iniciativas como esta, de medir o processo de ensino-aprendizagem por meio da tecnologia, foram estudadas por Anunciação (1987). A autora analisou um programa de ensino fundamental, transmitido via

rádio e televisão. Nesse sentido, Pravadelli (1997) procurou compreender quais eram os objetivos e as expectativas das empresas ao adotar o programa. Contudo, Cordenonssi (1998) analisou o programa, por meio de entrevistas com funcionários do Sindicato dos Trabalhadores Municipais, confrontando a proposta e os fundamentos pedagógicos do programa com a realidade brasileira. Os autores demonstram em suas considerações que o programa traz bons resultados na aprovação dos alunos, educa para o trabalho e responde às exigências do mercado de trabalho; por isso as empresas buscam implantá-lo para melhoria do nível educacional de seus funcionários.

Outro aspecto relevante, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, que vem sendo atualmente estudado é o *letramento*. Alguns pesquisadores têm lançado seus olhares para esta significativa temática. Quando refletimos sobre a Educação de Jovens e Adultos e analfabetismo, conseqüentemente damos ênfase à questão da alfabetização de milhares de pessoas que buscam melhores condições de vida e de trabalho, por meio da permanência nos bancos escolares. No contexto atual, quando tocamos nessas polêmicas questões, não podemos deixar de mencionar uma condição que vem se fazendo presente na vida cotidiana de vários brasileiros e estudiosos – o *letramento*. O conceito de *letramento* foi utilizado pela primeira vez, em meados 1987, quando para escrever sobre a fala e a escrita, Kato (1987) utiliza os termos *pré-letramento* e *pós-letramento* para abordar as relações independentes entre a linguagem falada e linguagem escrita, que ocorrem em contextos diversificados.

A alfabetização postulada por Tfouni (1988), é um processo de aquisição individual da leitura e da escrita. Ela discute também que a alfabetização está intrinsecamente ligada ao processo de escolarização; assim, o *letramento* acompanha o processo de alfabetização. Para a autora, *letramento* diz respeito à aquisição do sistema de escrita de uma sociedade, focalizando os aspectos sociais e históricos.

Estudos são realizados com o objetivo de verificar o quanto a existência ou ausência da escrita influenciam as transformações sociais, políticas e culturais, evidenciando que existem graus de *letramento*. No entanto, somente nos dias atuais, este conceito está ganhando força e uma nova perspectiva. Soares (2003) explica que *letramento* tem origem na língua inglesa *literacy*, cujo significado é o estado ou condição daquele que aprende ler e escrever, ou seja, apropria-se da escrita e da leitura.

Antigamente, ser alfabetizado significava possuir as habilidades de ler, escrever e calcular e estas eram suficientes para atender às exigências naquele contexto. Na atualidade, as solicitações são outras e a pessoa precisa estar apta para responder às exigências feitas pela sociedade, no que diz respeito à leitura e à escrita. É significativo observar que encontramos pessoas que são analfabetas e, no entanto, são pessoas letradas, pois encontraram caminhos para se relacionar com a leitura e a escrita em seu dia-a-dia, ou seja, utilizá-las em suas práticas sociais. Por ser um conceito novo e por estar diretamente ligado às práticas sociais de pessoas, torna-se uma tarefa extremamente complexa e difícil definir, avaliar e medir o letramento. (SOARES, 2003).

Para esclarecer e aprofundar essas relações entre alfabetização, letramento, desenvolvimento de raciocínio, resolução de problemas e os aspectos ideológicos ligados à aquisição de níveis cognitivos, Tfouni (1988) realizou uma pesquisa com um grupo de adultos não alfabetizados, objetivando estudar aspectos do funcionamento cognitivo e utilização da linguagem, diante de determinada atividade, privilegiando a abordagem psicolinguística. Em suas considerações, a autora destaca que o não alfabetizado atinge níveis cognitivos, que podem ser chamados de metaprocedimentais; no entanto, o comportamento utilizado na resolução das atividades não se assemelha ao de uma pessoa alfabetizada e com escolaridade.

Salvador (1997) e Ribeiro (1998) realizaram estudos com populações jovens e adultas escolarizadas ou não, relacionando-as com o mundo letrado dominante, visando caracterizá-las quanto aos níveis de habilidades e usos da leitura e da escrita em diversos contextos. Chegaram a conclusão de que os melhores resultados têm relação com o nível de escolaridade e com a utilização da leitura e escrita em atividades profissionais e culturais. Por sua vez, Vóvio (1999) se preocupou em analisar como jovens e adultos, em processo de escolarização supletiva, elaboram autobiografias orais e escritas. Por meio dessas produções verificou o uso de habilidades cognitivas envolvidas nas situações discursivas dos sujeitos; analisou a relação de aquisição de conhecimentos em situações escolares, de letramento e as produções orais e escritas; observou diferentes desempenhos dos participantes e demonstrou que o letramento é um fenômeno multifacetado, caracterizado pelas práticas sociais de uso da linguagem escrita. Por ser um tema ainda pouco explorado, encontramos poucas pesquisas que privilegiam esse fenômeno, que demonstra, por sua vez, um campo complexo e fecundo para outros olhares e descobertas.

É importante discutir também, como se formam os professores que atuam ou atuarão na Educação de Jovens e Adultos e se os cursos de formação estão atendendo às especificidades que essa modalidade de ensino exige, no sentido de proporcionar uma educação de qualidade para aqueles que ficaram tanto tempo sem freqüentar a escola.

Algumas pesquisas já demonstram essa preocupação e Almeida (1998) verificou questões relativas à prática pedagógica dos educadores populares brasileiros, assim como Toledo (1998b) realizou um estudo crítico da experiência de formulação e execução da proposta de formação de professores de jovens e adultos, de um curso de estudos adicionais, analisando a trajetória de (re)construção de conhecimento, vivida pelas alunas-professoras, através de suas histórias de vida pessoal e profissional.

Lima (2001) procurou identificar as necessidades de letramento de jovens e adultos nada ou pouco escolarizados, como eles mesmos as concebiam, para confrontá-las com as concepções dessas necessidades na visão de formandos de magistério e professores alfabetizadores de adultos. Verificou-se que as concepções dos jovens e adultos são condicionadas pela situação de letramento de seus contextos de convivência e cursos de alfabetização que freqüentam. As concepções dos formandos e alfabetizadores são influenciadas pelas escolas de formação e cursos complementares, resultando em diferentes concepções sobre as necessidades de letramento para cada grupo.

Por sua vez, Vianna (2001) estudou o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores em serviço na Educação de Jovens e Adultos. Teles (2003) analisou o processo de constituição dos professores, que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo uma relação entre a formação do sistema público de ensino e aquela executada pelo movimento popular. Os autores refletem sobre questões teórico-práticas, dirigidas à reformulação curricular dos cursos de formação de professores, apontando caminhos para uma formação que leve em consideração a constituição mútua e recíproca dos sujeitos, em suas condições histórico-culturais, defendendo a formação de um profissional reflexivo, que possa constituir uma prática educativa efetivamente emancipadora.

## Outras Perspectivas

A questão da evasão nos cursos de alfabetização e educação continuada de adultos, é um campo que merece atenção dos pesquisadores. Somente dois trabalhos foram localizados, tendo como foco esse tema, a saber: Ragonesi (1990) que analisou o fenômeno da evasão em cursos de educação básica para adultos e jovens, sob os aspectos político, ideológico, social, econômico, psicológico e pedagógico e Fonseca (1996) que estudou os fatores determinantes da evasão, numa experiência educativa realizada com jovens e adultos trabalhadores da indústria da construção civil. Ambos apontaram possíveis caminhos de democratização social e educacional que podem minimizar o problema da evasão.

Também houve interesse de alguns autores em investigar como a educação de adultos acontece nas prisões. É o caso de Leite (1997) e Português (2001) que refletiram sobre o papel da educação escolar para jovens e adultos, em contextos prisionais - programas de reabilitação do sistema penal do Estado de São Paulo e o processo de ressocialização dessa clientela. Discutiram as possibilidades para o desenvolvimento de um processo educativo, num ambiente altamente hostil, como é o das penitenciárias, cujos mecanismos organizacionais se pautam nos aspectos da punição, de controle e da vigilância. Destacam que a educação compõe a área de reabilitação e não permanece neutra no processo de subjugação e resistência dos encarcerados; no entanto, procuraram delinear possibilidades para que as prerrogativas da administração penitenciária não intervenha nas práticas educativas. Afirmam ainda que a contradição entre educação e reabilitação penitenciária é explícita nesse contexto, pois enquanto a primeira luta pelo desenvolvimento das potencialidades e reabilitação dos sujeitos, a segunda, tenta anulá-los sem possibilidades de transformações.

Outro ponto que merece atenção, é o grande número de mulheres que freqüentam os Cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos. Três pesquisas demonstraram a carência de estudos que abordem a questão do gênero. Pincano (1990) realizou pesquisa com empregadas domésticas, na faixa etária de 20 a 57 anos, desvelando quais são os fatores da vida cotidiana que afetam o desempenho da escrita, no que se refere à produção de textos e investigou os efeitos das contribuições lingüísticas. Enquanto Barbosa (1994) verificou como as alunas concluintes do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, avaliaram os efeitos da

alfabetização em suas vidas, do ponto de vista profissional, familiar e pessoal, por meio da análise das falas das mulheres, no relato de suas experiências.

Com intuito de entender quais eram as necessidades e dificuldades das mulheres de camadas populares que tentavam estudar, Nogueira (2003) criou subsídios para o estudo de gênero na Educação de Adultos, discutindo a política educacional. Em sua conclusão, afirma que para a mulher que decide voltar a estudar, são várias as dificuldades enfrentadas entre a matrícula e a permanência nas aulas, ou seja, contar com o apoio do marido, parentes, filhos, patroas ou com a violência física e psicológica; luta solitária pela sobrevivência; deixar de ser obediente ao marido e brigar pelo seu direito de estudar; assumir, no contexto profissional, a opção pelo estudo e enxergar que o marido não tem o direito de impedir que ela prossiga seus estudos.

Os autores concordam que para as mulheres, sentar nos bancos escolares, representa o nascimento de uma nova vida, valorizada, reconhecida por ser alguém que adquiriu conhecimentos no contexto escolar e, principalmente, a possibilidade de realizar vários sonhos, tais como o de ler a bíblia; ler e cantar as músicas na igreja; ler para os outros; escrever cartas; aprender mais do que somente escrever o nome; ler, escrever e fazer receitas e controlar as finanças da família. Todas estas mudanças levam a mulher a rever o princípio de autoridade, a contestar o poder masculino, as relações hierárquicas desiguais e a refletir sobre si mesma. Chamam a atenção para a necessidade de políticas públicas, que viabilizem o enfoque de gênero na organização dos currículos ou projetos destinados a essa modalidade de ensino.

A seguir, apresentamos trabalhos que tiveram como foco de análise, o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva dos professores e demais profissionais da instituição escolar. Abrantes (1991) preocupou-se com a prática pedagógica do professor bem sucedido da Educação de Jovens e Adultos e analisou as dimensões: política – intencionalidade do processo educativo; técnica – professor que trabalha no processo; e humana – relação professor e aluno, que envolvem esse profissional e sua didática, enquanto Christofolletti (1994) buscou compreender como a Educação Popular contribui para o processo de conscientização de seus educadores, trabalhando com as categorias de consciência, representação social e cotidianidade. Ambos sugerem, em suas conclusões, que essas dimensões devem estar em harmonia, para se atingir uma prática pedagógica consciente e bem

sucedida. Guidelli (1996), por sua vez, desenvolveu sua pesquisa, focalizando o trabalho realizado por uma professora em uma classe de pós-alfabetização do Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos. Concluiu que os problemas identificados poderiam ser minimizados a partir de um processo de formação continuada.

Em sua pesquisa, com professores dos círculos de cultura, professores e alunos de uma Faculdade de Educação, Lima (1997) avaliou a prática político-pedagógica desses professores, bem como as causas dos altos índices de evasão dos alunos jovens e adultos, que deveriam frequentar os círculos de cultura. Evidencia que as reflexões permanentes foram extremamente importantes, contribuindo para que os professores preparassem suas aulas a partir da realidade dos alunos e de seus interesses imediatos; no entanto, o trabalho não atingiu todos os objetivos propostos, devido ao número elevado de evasões. Por outro lado, Medeiros (1997) objetivou a análise do ensino da leitura e escrita de um alfabetizador de uma escola pública, evidenciando que as principais dificuldades do professor, no contexto construtivista de ensino, são a má compreensão ou falta de conhecimentos aprofundados da teoria, falta de material nas escolas e rejeição de quem aprende, em relação à linha de trabalho.

Uma descrição do significado do uso social da escrita e da leitura, conhecendo os significados da alfabetização de jovens e adultos no contexto sócio-histórico, por meio de pesquisa etnográfica, foi possível, através de Matos (2001) que entrevistou professores alfabetizadores que atuam no Programa Alfabetização Solidária. Buscou informações por meio da observação participante, elaboração de diário de campo, realizou entrevistas semi-estruturadas e analisou documentos. Os dados foram estudados por meio de análise de conteúdo. Concluiu que o significado da alfabetização está vinculado às características regionais da comunidade e chamou atenção para o tempo insuficiente que os alfabetizadores têm para alfabetizar.

O Movimento de Alfabetização – MOVA / RS foi o objeto de estudo da pesquisa de Silva (2001). Participaram do estudo 03 educadores populares, responsáveis pelo processo de alfabetização, 09 alunos, a Coordenadora Regional do MOVA, a Animadora Popular de Alfabetização e o Apoiador Pedagógico. Esta pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, cujo objetivos eram descrever, interpretar e compreender os significados atribuídos pelos educadores populares, em relação à alfabetização, considerando também as percepções dos outros participantes. Os resultados demonstram que os significados atribuídos ao processo de

alfabetização são explicitados por meio de três categorias – leitura de mundo e da realidade, pautada nas concepções freireanas de alfabetização, construtivismo interacionista e experiências dos alunos; alfabetização como direito, em que a construção de conhecimentos acontecerá ao longo da vida, dando maiores oportunidades de conscientização, transformação e mudança; alfabetização como uma ação de afeto, considerando que as experiências de afetividade influenciam no processo ensino-aprendizagem.

Os três trabalhos a seguir, voltaram-se para as diversas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Por meio de depoimentos de professores, coordenadores, diretores e alunos, Almeida (1992) tentou compreender a realidade do ensino noturno, em escolas públicas que participavam do projeto de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica, implantado pela Secretaria do Estado de São Paulo e percebeu o poderoso papel das relações interpessoais para a concretização das intenções propostas.

Outro pesquisador, Martins (1995) preocupou-se em investigar a função social de uma escola pública para os alunos jovens e adultos, que freqüentam o ensino supletivo. Seu estudo evidenciou que os alunos que conseguem concluir a fase de alfabetização, demoram o dobro do tempo e que os outros não terminam por serem excluídos da escola, demonstrando que a escola não empreende o seu caráter político-pedagógico e que sua prática está deslocada do contexto histórico e de sua função social.

Ozelame (1997) entrevistou 08 alunos e 06 professores com o objetivo de refletir sobre as questões políticas e pedagógicas que perpassam a organização curricular no dia-a-dia da sala de aula de um curso de Educação de Jovens e Adultos. Os dados foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo e configurou-se quatro categorias – operativa, participação, validade, limites e possibilidades. Os resultados apontaram alguns indicadores que podem ajudar na superação dos problemas enfrentados nas práticas da alfabetização de adultos e jovens – a seleção de conteúdos a partir de temas geradores; o trabalho em grupo; o planejamento coletivo dos conteúdos; o fazer pedagógico como responsabilidade de professores e alunos; o olhar político e pedagógico do professor considerando as necessidades pessoais e profissionais dos alunos; ter uma visão crítica do trabalho e consciência dos limites e possibilidades da alfabetização.

Por meio de uma revisão de literatura acerca dos estudos e pesquisas brasileiras que tiveram como foco principal de análise a Educação de Jovens e Adultos, foi possível o

levantamento de 121 trabalhos entre artigos científicos, dissertações, teses e livros publicados no período de 1976 a 2004. Nesse estudo foi possível encontrar inúmeras pesquisas e categorizá-las pelos seguintes temas: políticas públicas; desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita; programas, campanhas e projetos; ensino da Língua Portuguesa e Matemática; desenvolvimento cognitivo e lingüístico, formação de professores, letramento, telecurso, gênero, evasão e educação de adultos presos. (Tabela 06 – anexo 02)

A grande preocupação dos estudiosos sobre as perspectivas políticas e histórias da Educação de Jovens e Adultos foi explicitada pelos 44 estudos sobre esse tema, formando a primeira categoria. A segunda categoria: ensino, desenvolvimento e aprendizagem foi objeto de estudo de 33 pesquisas. Alguns estudos foram encontrados, vislumbrando outros horizontes da Educação de Jovens e Adultos, estudando temas como o telecurso, letramento e formação de professores sendo possível a localização de 14 pesquisas, formando a terceira categoria. A quarta categoria intitulada - outras perspectivas - abrange temas como evasão, educação de adultos presos, gênero e a perspectiva de professores e demais profissionais da escola sobre o processo de ensino-aprendizagem, totalizando 17 pesquisas.

A grande preocupação dos estudiosos da Educação de Jovens e Adultos, foi a realização de pesquisas, analisando o aspecto político e o desenvolvimento da leitura e escrita nessa modalidade de Educação. A análise de momentos históricos marcantes, campanhas e projetos são temas, nos quais os pesquisadores também lançam seus olhares. Questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, Matemática também se destacam entre as pesquisas. Alguns estudos foram encontrados, vislumbrando outros horizontes à Educação de Adultos, estudando temas como formação de professores, letramento, educação de adultos presos, evasão e gênero. No entanto, o interesse em se pesquisar esses temas, aparece com menos freqüência, evidenciando espaços de fomentação para novos olhares e pesquisas.

Outro elemento significativo, possível de ser observado no levantamento geral, foi o número de pesquisas por ano de realização. (Tabela 07 – anexo 02). Percebemos um maior número de pesquisas nos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998. Talvez alguns acontecimentos históricos possam explicar a maior freqüência de estudos nesse período. Nos anos de 1993 a 1994 o Plano Decenal de Educação abordava questões sobre o acesso e continuidade ao ensino de jovens e adultos desescolarizados. Em 1996 a homologação da nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº. 9394/96 foi uma marco na história da educação do Brasil e estabelecia a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, dando novos rumos para a educação em geral. No ano de 1997, o Programa Alfabetização Solidária nasceu com novas perspectivas de alfabetização em diferentes localidades. No entanto, na atualidade temos muito o que investigar sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Percepções sobre o processo ensino-aprendizagem também são objetos de 21 pesquisas, destacando o posicionamento da equipe escolar (03) e dos professores (05) sobre esse processo. Se compararmos os diversos assuntos pesquisados em outras temáticas (categorias) podemos constatar que estudos em menor número foram localizados (13), com o objetivo de averiguar o que o aluno tem a dizer sobre a escola, as relações construídas nesse contexto, a metodologia do professor, seu desempenho, as dificuldades e facilidades no momento do aprender, o que mostra a necessidade de uma maior exploração desses temas.

## IV – Capítulo

### Representações Sociais e Percepções sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem

Considerando que esse trabalho se insere na grande área das Representações Sociais, pesquisas que têm por objeto de estudo as percepções dos alunos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do que venha a ser representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici e alguns de seus seguidores.

#### Breve Considerações sobre a Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais – TRS – postulada por Serge Moscovici, foi publicada pela primeira vez, em 1961, sob a forma de tese, denominada “*La Psychanalyse, son Image et son Public*” e depois, no ano de 1976, em forma de livro, com o título “A Representação Social da Psicanálise”, revolucionando a discussão sobre Psicologia Social na Europa e América Latina. O termo Representações Sociais foi um novo olhar de Moscovici sobre os estudos de representação coletiva, de Emile Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna. Moscovici julga ser mais significativo, no contexto atual, estudar representações sociais do que representações coletivas, com a finalidade de adequar as representações e a ciência social ao mundo moderno; por isso, sugeriu a substituição do termo coletivo por social. (FARR, 1995). Essa transformação não é apenas uma mudança de nomenclatura mas também muda-se o jeito de olhar a Psicologia Social e as representações do sujeito e da sociedade. A Teoria das Representações Sociais tem por objetivo, estudar a interação entre indivíduo e sociedade. Tanto indivíduo quanto sociedade são transformados, influenciados, moldados e construídos pelas suas relações de articulação e, nessas interações, ocorrem os fenômenos psicossociais estudados por essa teoria.

Moscovici (1978, p. 25) explica o que é, para Durkheim, a representação coletiva

Foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”. Quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Com efeito, ela é um dos sinais do primado do social sobre o individual, da superação deste por aquele. Para Durkheim,



querendo com isso dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido, uma figura.

A figura e a significação são elementos que formam a representação. A figura diz respeito ao objeto ou fenômeno do mundo social e a significação é o valor ou significado que o sujeito dá a essa figura ou imagem. Quando esse fenômeno ou objeto é representado, ele passa por um processo de reconstituição e modificação, pois esse processo de representação do objeto é diferente do próprio objeto. No momento em que o objeto é representado, ele recebe um significado, um *status*. (MOSCOVICI, 1978).

As representações sociais para Jodelet (1984) *apud* Sá (1995, p. 32) são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, marcando os processos de representação que nascem das comunicações e interações com o mundo e com os outros.

Segundo Guareschi e Jovchelovitch (1995) as representações sociais envolvem a construção de saberes do social, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva e social dos fenômenos. Quando os sujeitos se disponibilizam a dar sentido e a explicar o mundo que os cercam, eles o fazem com afetividade. Na representação está presente tanto o aspecto cognitivo quanto afetivo da realidade social. De acordo com Jovchelovitch (1995, p. 65) “ as representações sociais enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo dos Outros”.

Segundo Spink (1995) a representação social deve ser considerada como uma estrutura cognitivo-afetiva, inserida no contexto que a constrói, nas interações sociais do cotidiano e não como estrutura somente cognitiva. O conhecimento estudado de forma prática, pela representação social, se insere entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum.

As Representações Sociais têm por objetivo sistematizar o senso comum, a realidade e o ambiente, onde se desenvolve a vida cotidiana. Essa análise transforma, interpreta e reconstrói as realidades sociais, por meio do diálogo. Neste contexto, os indivíduos produzem e comunicam as suas representações. (SÁ, 1995).

Vários têm sido os procedimentos e posturas técnico-metodológicas adotados por pesquisadores, para o estudo das representações sociais, tais como a utilização de

questionários fechados e abertos, entrevistas, a observação, a coleta de dados por meio de observações participantes e entrevistas, a análise de conteúdo, a análise do discurso, o uso da associação livre e o tratamento quantitativo. (SOUZA FILHO, 1995).

A elaboração e funcionamento da representação social ocorrem por meio de dois processos de formação, denominados por Moscovici, de objetivação e ancoragem (amarração). Esses conceitos são fundamentais para a compreensão e acesso às representações sociais. A objetivação é o processo pelo qual o objeto passa da condição de abstrato para a condição de concreto, materializando-se por meio da palavra. O processo de ancoragem se constitui pela atribuição de valores aos objetos das relações sociais, transformando a ciência num saber acessível e importante a todos. “A objetivação transfere a ciência para o domínio do *ser* e a amarração a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação”. (MOSCOVICI, 1978, p. 174).

Segundo Sá (1995, p. 34) os processos de objetivação e ancoragem são descritos da seguinte forma:

A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, “naturalizá-lo”, foi chamada de “objetivar”. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de “ancorar”.

Moscovici (2003, p. 60-61, 68, 71) explica que os mecanismos de ancoragem e objetivação transformam o não-familiar em familiar

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. (...) O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. (...) classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações.

(...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.

A construção das representações sociais acontecem, tendo por base, materiais de origens diversas, como as referências históricas e culturais que constituem a sociedade ao longo de sua história, que se configura na identidade da própria sociedade. Num plano mais

amplo, as representações sociais têm como bases determinantes o conjunto de aspectos econômicos, sociais e históricos, que caracterizam a sociedade. Dessa forma, a compreensão das representações sociais devem ser investigadas na história individual, relacionada ao contexto sócio-cultural do indivíduo.

Esse referencial teórico têm sido destacado por várias pesquisas, que se interessaram pela pluralidade dos aspectos e dimensões constituintes da relação indivíduo-sociedade. Nesse contexto, a opção pela Teoria das Representações Sociais significa a possibilidade de articular conteúdos e referências reais das vivências cotidianas e percepções dos jovens e adultos que são os participantes desse estudo. Consideramos, portanto, que o aluno da EJA é um sujeito ativo, produto e produtor da história social, que tem sua história de vida constituída pela sociedade e por suas particularidades. Dar voz a esses alunos significa apreender a representação social deles, ouvir seus sentimentos e suas percepções acerca da vida e do contexto escolar em que estão inseridos.

### **Percepções de Alunos sobre o Processo de Ensino-aprendizagem**

Investigar as percepções dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem, é objeto desta pesquisa. Evidenciamos alguns estudos que se preocuparam em dar voz aos alunos com destaque àqueles que são mais significativos para nosso estudo.

Com o objetivo de analisar a consciência social de um grupo de 12 alunos de um Programa de Educação de Adultos e Jovens, Zonta (1990) por sua vez, levantou subsídios para uma prática de educação que buscasse a conscientização crítica desse grupo, destacando que o universo representacional e ideológico dos alunos deve ser resgatado no processo ensino-aprendizagem. O instrumento utilizado foi um questionário que serviu de roteiro para as entrevistas. Os alunos se caracterizaram como aqueles que já cursaram integralmente o curso, os que se evadiram no decorrer do curso e os que estavam cursando no momento da pesquisa, divididos entre as faixas etárias de 14 a 20 anos, 21 a 30 anos e de 31 a 50 anos. A análise conjunta dos participantes, por faixa de idade, se constituiu a partir das temáticas como história escolar, representação de escola, compreensão sobre mobilidade social, participação social versus consciências, interesses individuais versus interesses coletivos, compreensão de classe social e projeto de vida.

Segundo Zonta (1990), a separação de turmas em dois grupos – uma classe de 14 a 20 anos e outra de 21 anos em diante é uma importante estratégia, tendo em vista suas características e anseios. Ele sugere também atividades para cada ciclo vital. Para a faixa etária de 14 a 21 anos, atividades de dramatização e teatro que oportunizem aos alunos situarem-se na realidade social. No ciclo entre 21 a 30 anos alguns temas são fundamentais, tais como o trabalho, a profissionalização, mercado de trabalho, desemprego, relação escola e trabalho, vincular conteúdos com a realidade vivida no trabalho, possibilitando a imediata utilização na realidade social dos conhecimentos adquiridos na escola. Para as idades entre 31 a 50 anos, a articulação de ações pedagógicas com temas de participação comunitária, problemas da sociedade, do governo, classes sociais, política, família e educação de filhos são temas importantes. Os resultados demonstraram que existem diferenças significativas entre os alunos e diferentes visões de mundo entre esses grupos e que o programa de educação de jovens e adultos deve possibilitar a consciência crítica e atender essas diferenças.

Scmazzon (1991) buscou analisar uma etapa do processo de construção coletiva de uma proposta de educação crítica para jovens e adultos trabalhadores em fase de alfabetização, ampliando o conhecimento sobre a realidade concreta dos alunos, suas representações acerca da educação, do trabalho, da sociedade, seu projeto de vida e a prática educativa de seus professores, permitindo refletir sobre os pressupostos que orientam essa prática. Sua investigação foi caracterizada como pesquisa-participante por meio de observações participativas dos acontecimentos e falas, entrevistas e análise de relatórios dos professores, fichas de matrícula e entrevistas dos alunos. Informações sobre os alunos, tais como idade, escolarização, situação sócio-econômica, origem, experiências no mundo do trabalho também serviram para conhecimento da realidade. A identificação de significados das representações do senso comum relativas à escola, educação, sociedade, trabalho e valores sociais (religião, raça, poder/controlado, dinheiro) também foram focos de análise.

Essa pesquisa foi realizada no período de 1989 a 1991 e seus participantes foram alunos, com faixa etária entre 16 a 70 anos, que freqüentavam as salas de aula instaladas num mercado público. A maioria exerce atividades que exigem pouca qualificação profissional. A diversidade de idades, trabalhos e interesses gerou muitos conflitos. Os resultados demonstram que a relação com o trabalho é apenas de sobrevivência, praticamente não tem vínculo com o prazer. Vários alunos relataram com revolta os motivos pelo abandono da escola. O

significado de ser alfabetizado está vinculado a questão da ascensão social, mas principalmente com estima por ser uma pessoa melhor ou ser mais feliz. O modelo de escola desejada é o da tradicional – cadeiras enfileiradas, professor que sabe e decide tudo, silêncio, acertos e erros - pois é grande a resistência a mudança e o medo dos erros. A preocupação com o acerto é quase que uma obsessão.

Analisando os depoimentos dos alunos com relação ao professor foi possível observar que os aspectos mais valorizados são a paciência, amizade e atenção. Surgiu também a questão da competência sobre o gostar do que faz, saber se comunicar, ser pontual e responsável. Com relação a participação dos alunos nas tomadas de decisão ficou evidente o quanto ainda é precária a representação dos alunos enquanto agentes do processo e essa dificuldade também persiste na prática de alguns educadores.

Por meio dos dados coletados com os professores foi possível averiguar os conflitos que permeiam a prática pedagógica, tais como a luta entre o novo e o velho, entre a segurança do conhecido e o desejo de aventurar-se em novos caminhos. Os planejamentos dão ênfase aos conteúdos de forma tradicional, em detrimento ao trabalho com caráter investigativo e participativo. Com relação a evasão, os professores apontaram algumas causas como o trabalho, família, problemas de adaptação, doença, mudança de endereço, dificuldade de transporte, envolvimento com drogas e falta de segurança. Os professores valorizaram muito suas iniciativas, seus esforços e seus empenhos em buscar o acerto.

Sachetti (1992) por sua vez, objetivou descrever e analisar as concepções e expectativas de 15 alunos adultos analfabetos, sobre o desempenho do professor. Concluiu que tanto os alunos quanto os professores têm uma visão estereotipada dos papéis de cada um. A incapacidade, as deficiências internas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos interferem no trabalho do professor, comprometendo a eficiência docente. Os professores, para transformarem e adaptarem os alunos às normas da instituição de ensino, utilizam técnicas aversivas de controle e abusam da autoridade. Na visão dos alunos, o professor é aquele que deve deter todo o conhecimento.

Cruz (1993) entrevistou 8 alunos adultos, em processo de alfabetização, com o objetivo de compreender os sentimentos vividos por eles; investigou o significado do ensino considerado eficaz e a representatividade da figura do professor nesse processo. Foram descobertas três essências fenomenológicas, que foram: a vida relacional intra e interpessoal,

revelada através das vivências; a representatividade da alfabetização, demonstrada a partir da emergência dos significados atribuídos; e perspectivas existenciais constituídas, a partir da representatividade do processo de alfabetização e da vida relacional dos participantes. Os resultados demonstraram a importância da figura do professor nas situações de fracasso ou sucesso na alfabetização, a qualidade do trabalho desenvolvido foi verificada pelos alunos por meio da afetividade, eficácia profissional e interesse em partilhar. Quanto à figura do professor, considerou-se que ele precisa demonstrar satisfação em ensinar e que sua prática e discurso devem ser coerentes com os conteúdos trabalhados. Os alunos relataram procurar a escola por acreditar que ela fornecerá um conhecimento básico, possibilitará o domínio da leitura e da escrita, e, conseqüentemente, dará oportunidade a uma melhor compreensão do mundo.

Tratar do fenômeno da evasão ou abandono escolar, sob o ponto de vista dos alunos evadidos, que regressam à escola para completar seus estudos, depois de algum tempo, foi o objetivo do estudo de Foltran (1993) que entrevistou um grupo de 20 alunos de Núcleos de Alfabetização. Os alunos relataram suas histórias de vida, por meio de questionários e entrevistas, enfocando questões sobre o porquê pararam de estudar num determinado momento de suas vidas e porque estão retornando e o que pensam sobre a escola. A pesquisadora também realizou observações diretas nas salas de aulas, considerando as categorias – professor, aluno, instituição escolar e suas práticas – que não devem ser esquecidas, quando o foco do estudo é o fracasso escolar. Entre os vários motivos elencados pelos participantes a retornarem aos bancos escolares, estão o desejo de uma vida melhor, o sonho de ser alguém, a possibilidade de conquistar melhores postos de trabalho, competência para ajudar os filhos que estão na escola, ler e escrever melhor. Os alunos relataram que a escola que freqüentam hoje dá oportunidades para exposição de suas idéias, conhecimento das idéias dos colegas, ajuda no desenvolvimento crítico e capacita profissionalmente.

Souza (1994) entrevistou 4 pessoas em sua pesquisa, 1 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idades entre 15 e 16 anos. O objetivo deste trabalho foi compreender, através da visão, sentimentos e expectativas com relação à escola, as representações dos alunos dos cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos (EJA), que tiveram passagem pelo ensino regular. Os resultados demonstraram que os alunos consideram a escola como algo essencial para sua vida e um meio para a ascensão social.

Com o objetivo de compreender o significado do retorno à escola, na constituição da identidade e na construção dos projetos de vida, Oliveira (1996a) investigou, por meio de entrevistas dialógicas semi-estruturadas, os processos de alfabetização de 9 adolescentes e adultos de ambos os sexos, com idade entre 15 e 65 anos. Evidenciou-se que esses alunos passam por um processo de reconstrução pessoal, social e política, construindo uma nova identidade, vislumbrando novos projetos para suas vidas. O retorno à escola significa para eles um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade.

Santana (1996) investigou a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de verificar as estratégias utilizadas por analfabetos e recém-alfabetizados para suprir seu analfabetismo e identificar as imagens que têm de si mesmos. Por meio de entrevistas feitas com quatro alunos analfabetos e quatro alunos recém-alfabetizados, distribuídos conforme o gênero e a idade, a autora teve acesso às representações sociais sobre a alfabetização desse grupo. A autora conclui que os alunos buscam a escolarização, tentando responder às exigências impostas pelo mundo letrado. Eles acreditam que ao dominar as habilidades de ler e escrever, poderão conquistar a independência, facilitando as necessidades ligadas à sobrevivência. Apesar da demora na aquisição dessas habilidades, por conta da falta de oportunidades, eles encontram meios para interagir com a realidade, demonstrando competência comunicativa.

Fátima (1997) analisou as expectativas sócio-educacionais de um grupo de alfabetizandos jovens e adultos, com faixa etária entre 18 e 45 anos, com o objetivo de possibilitar práticas educativas mais próximas de seus interesses. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: a primeira, por meio da aplicação de questionário a 118 jovens e adultos e a segunda, com a realização de entrevistas com 26 respondentes do questionário. O estudo conclui que os alfabetizandos buscam a superação das dificuldades diárias, por meio da escolarização. Esses jovens e adultos buscam um curso de alfabetização para atender às exigências sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade. Eles afirmam que depois que passaram a freqüentar o curso de alfabetização, suas vidas melhoraram, pois aprenderam a ler e escrever, comunicam-se melhor, aumentaram sua auto-estima, resolveram com mais facilidade os problemas do cotidiano e melhoraram o desempenho profissional, a visão da vida e do mundo.

O estudo de Tavares (1999) preocupou-se em identificar e analisar significados atribuídos à escolarização, destacando a aquisição da leitura e da escrita, por alunos da Educação de Jovens e Adultos. Foram participantes da pesquisa, 3 professoras e 6 alunos que permaneciam a mais de 3 anos estacionados na mesma etapa do processo de alfabetização, sem conseguir avançar para as classes seguintes. Os instrumentos que deram suporte à coleta de dados, foram entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos e seus respectivos professores, materiais produzidos e utilizados em sala de aula e observações participantes, caracterizando-se como um estudo de caso.

Segundo a autora o processo de aprendizagem oportuniza aos alunos sentirem-se possuidores da palavra e confiantes na participação de processos de letramento em seu meio social. Apesar de freqüentarem, por vários anos, uma mesma série, isso não significa que eles deixem de aprender, pois estão participando das práticas sociais de leitura e escrita, e, conseqüentemente, aprendendo. Isto faz com que se sintam incluídos. Eles têm consciência de que suas aprendizagens são significativas, mas, que não atendem às exigências de atividades complexas de leitura e escrita. Permanecem na escola porque lutam por um processo de autonomia e modificações, via escolarização. Destaca ainda, que aos professores, faltam conhecimentos com relação ao processo de aprendizagens dos alunos, letramento e alfabetização (TAVARES, 1999).

Por outro lado, Almeida (2003) realizou uma pesquisa com 4 alunos adultos, de um curso de alfabetização, com o objetivo de descobrir quais são os desejos e necessidades dessas pessoas. Dentre as necessidades mais relevantes, apontadas por esses participantes, encontram-se a de registrar cálculos mentais para conquistar credibilidade, ajudar os filhos na realização das tarefas, ler a bíblia, obter um diploma e realizar compras. Em relação às dificuldades, foram citadas o preenchimento de ficha de seleção para emprego, a leitura de manuais que circulam no ambiente de trabalho e a escolaridade insuficiente. Quanto às estratégias utilizadas para minimizar suas dificuldades, foram elencadas a leitura lenta, antecipação de significados, utilização da comunicação oral, justificativa da ausência de óculos ou desconhecimento de algumas letras, para não realizar leituras, aguçar a memorização e comparar símbolos.

Aprender a escrever o nome, foi uma das ações mais significativas no processo de alfabetização, pois esse aprendizado interferiu na imagem que o aluno tinha dele mesmo e

elevou sua auto-estima. Todos os participantes afirmaram que somente a escola é responsável pela aquisição da leitura e da escrita; no entanto, a autora chama a atenção para o fato de que eles, em alguns momentos, não se sentiam satisfeitos, pois não viam suas necessidades serem atendidas.

Santos (2003) realizou pesquisa com 4 alunos egressos do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, do Centro Pedagógico de uma Universidade Federal, com o objetivo de verificar quais foram os elementos facilitadores/motivadores e dificultadores durante a entrada e permanência deles nesse curso. Por meio das histórias de cada um, a pesquisadora percebeu que todos partilhavam de trajetórias de vida pessoal e escolar semelhantes. Em suas considerações finais, a autora destaca alguns pontos dificultadores, como baixa auto-estima; história escolar marcada por fracassos; trajetória de vida repleta de constrangimentos pela pouca escolaridade; jornada de trabalho pesada, reações negativas de familiares (maridos, irmãos, filhos, esposas) dos alunos por conta de retorno aos estudos; diminuição do tempo livre para passar com a família e distanciamento dos filhos. Dentre os elementos facilitadores/motivadores apontados, destacam-se: o passar no exame de seleção; acesso dos alunos ao ambiente universitário; proposta pedagógica baseada na construção de conhecimentos e valorização das experiências de vida, resgatando o desejo de aprender; gratuidade dos estudos; material didático e alimentação fornecidos pelo projeto; carinho, atenção e respeito dos professores-monitores.

Fernandes (2004) realizou pesquisa com 6 professores e 24 alunos com idade variando de 12 a 26 anos, sendo 9 mulheres e 15 homens. Tinha como objetivo analisar as representações sociais desses participantes sobre o processo de alfabetização que vivenciavam, destacando: as significações da alfabetização para jovens e adultos; as representações acerca do analfabeto/alfabetizando adulto, por si e por seus alfabetizadores; as representações acerca do alfabetizador de adultos, por si e por seus alfabetizados e articulou os conteúdos das representações com a questão do fracasso na alfabetização. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e analisados através da análise de conteúdo.

Em suas conclusões, Fernandes (2004) afirma que os alunos vêem o processo de alfabetização como algo muito significativo, um meio para se chegar a melhores condições de vida e de trabalho. Com relação as representações sociais dos alfabetizados sobre o analfabeto pode-se citar que os alunos têm uma representação muito negativa e preconceituosa

dessa condição. Sobre si mesmos relatam que estão estudando e por isso já não estão mais naquela categoria do não-alfabetizado. A representação positiva sobre a figura do professor está diretamente ligada a atenção e tratamentos carinhosos direcionados aos alunos. As alfabetizadoras têm uma visão negativa também sobre o analfabeto e desenvolvem uma baixa expectativa com relação a seus alunos, apesar de cultivar sentimentos de piedade e compaixão por eles. As professoras têm uma perspectiva positiva sobre a função do professor, no entanto têm consciência da desvalorização dos salários e desprestígio social dessa profissão.

O autor chama atenção para algumas contradições observadas ao analisar as falas das professoras. Elas afirmam gostar de alfabetizar adultos, porém estabelecem comparações entre o alfabetizar crianças e adultos, valorizando a rapidez em aprender das crianças, a disciplina que as crianças demonstram ao não questionar o professor e submeter-se ao seu controle. Segundo os professores a alfabetização não se concretiza por dois motivos: a escola não oferece recursos e condições adequadas para essa modalidade de ensino e falta cursos para orientar os professores como trabalhar com os adultos.

Com relação às pesquisas sobre as visões dos alunos acerca do processo ensino-aprendizagem foi possível verificar que os trabalhos versaram sobre temas como: atividades diferenciadas para cada faixa etária (ZONTA, 1990); representações sobre escola, educação, sociedade, trabalho e valores sociais (SCOMAZZON, 1991); concepções e expectativas sobre o desempenho do professor (SACHETTI, 1992); sentimentos vividos sobre o processo de alfabetização (CRUZ, 1993); evasão e abandono escolar (FOLTRAN, 1993); sentimentos e expectativas em relação à escola (SOUZA, 1994); significado do retorno à escola, constituição da identidade e construção de projetos de vida (OLIVEIRA, 1996a); estratégias utilizadas pelos analfabetos e recém-alfabetizados para suprir o analfabetismo (SANTANA, 1996); expectativas sócio-educacionais e práticas educativas (FÁTIMA, 1997); significados atribuídos à escolarização, destacando a aquisição da leitura e da escrita (TAVARES, 1999); desejos e necessidades (ALMEIDA, 2003) e elementos facilitadores/motivadores e dificultadores durante a entrada e permanência no curso de alfabetização (SANTOS, 2003); representações sobre o analfabeto e professor na visão de alunos e professores (FERNANDES, 2004).

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm importantes observações a fazer sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Dando oportunidade para que eles expressem suas crenças e expectativas, estamos abrindo um novo canal de diálogo e reflexão para entender melhor quais os mecanismos que perpassam essa educação no Município de Bauru/SP.



## **V - Capítulo**

### **Delineamento do Estudo**

Já pudemos observar nos capítulos anteriores, que os pesquisadores que focaram seus olhares para a população que frequenta os cursos de Educação de Jovens e Adultos foram poucos se compararmos ao número de pesquisas sobre outros níveis de escolaridade e modalidades de ensino. As pesquisas existem em menor número principalmente no que diz respeito a expressão dos alunos sobre o seu processo de escolarização. Portanto, o presente trabalho pretende fornecer mais subsídios para a reflexão e o aprimoramento do processo educativo, voltado para esse significativo contingente da população brasileira e dessa forma o objetivo e procedimentos metodológicos adotados neste estudo serão apresentados a seguir.

#### **Objetivo**

O objetivo desse trabalho é investigar as percepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

#### **Caracterização dos Participantes**

Os participantes da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente, de acordo com o interesse e o consentimento em fazer parte desse trabalho. Foram entrevistadas 50 pessoas de ambos os sexos, que frequentavam as classes de 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, da cidade de Bauru/SP.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, órgão responsável por essa modalidade de ensino em Bauru, conta com 56 classes distribuídas pela cidade. Dentre essas, foi escolhida 1 instituição de cada região da cidade, levando em consideração aquelas que contavam com um maior número de alunos. É relevante mencionar que em algumas dessas instituições, funcionam 2 classes, sendo uma de 1ª. e 2ª. séries e outra com alunos de 3ª. e 4ª. séries e em outros contextos uma única classe para alunos da 1ª., 2ª., 3ª. e 4ª. séries, tendo numa mesma sala de aula, alunos de várias localidades. Em nossa pesquisa foi possível

abarcam 17 bairros, em que os entrevistados residem, das regiões Norte, Sul, Leste e Oeste da cidade. Destaque-se que a maioria das classes da Educação de Jovens e Adultos localizam-se na periferia de Bauru. A faixa etária dos participantes variou de 14 a 80 anos (Gráfico 01 – anexo 03), sendo 20 pessoas do sexo masculino e 30 do sexo feminino (Gráfico 02 – anexo 03). As entrevistas foram feitas com alunos das 4 primeiras séries do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 13 alunos da 1ª. série; 12 alunos da 2ª. série; 11 alunos da 3ª. série e 14 alunos da 4ª. série (Gráfico 03 – anexo 03).

Os trabalhos que os alunos da EJA exercem são aqueles que podem ser realizados sem tanto conhecimento (habilidades) de leitura e escrita. No caso das mulheres, a maioria é dona de casa - do lar (70%) ou domésticas (16,67%) e as outras realizam atividades diversas (13,33%). No caso dos homens, alguns não estavam exercendo funções remuneradas (20%) ou eram pedreiros (15%) e a maioria (65%) exercia trabalhos diversificados. Verifica-se que as possibilidades de ocupações (empregos) exercidas pelos homens são mais diferenciadas do para as mulheres. (Gráficos 05 e 06 – anexo 03)

Verificamos que a renda salarial mensal dos alunos entrevistados, varia de  $\frac{1}{2}$  a 6 salários mínimos, o que corresponde a valores de R\$ 120,00 a R\$ 1.440,00, no ano de 2004, em que os dados foram coletados. (gráfico 04 – anexo 03). Pudemos constatar também, que 36% da amostra declararam não ter renda no momento da realização da pesquisa, 60% recebem apenas entre  $\frac{1}{2}$  a 4 salários e somente 4% ganham entre 5 e 6 salários. Aqueles que possuem um nível maior de estudo, geralmente, são os que ganham salários melhores, demonstrando a estreita relação entre a renda e nível de escolarização, o que permite inferir que o período de permanência na escola e qualidade dos conhecimentos adquiridos, podem dar maiores condições e qualificação para busca de melhores empregos e salários.

### **Instrumento para Coleta de Dados**

O instrumento para coletar os dados foi construído tendo em vista os objetivos desta pesquisa e pela análise de alguns questionários e trabalhos realizados por outros pesquisadores. Os aspectos relacionados à didática do professor e à relação professor-aluno foram subsidiados por Sachetti (1992). Souza (1994), por sua vez, chama a atenção para a

metodologia do professor, comportamento dos alunos na realização das tarefas, motivos por terem parado e voltado a estudar e o significado da escola. Montero (1996) destaca as relações entre o comportamento do professor, os estilos de ensino e os resultados das aprendizagens e da ação didática. José e Coelho (1999) trazem alguns aspectos interessantes, relacionados à aprendizagem. Barros (2003) contribuiu apontando aspectos relevantes, tais como, a função do entrevistado, a renda mensal, a relação estudo, trabalho e mudanças após o ingresso na escola. Procurando abarcar estas diferentes dimensões do processo de ensino, o questionário elaborado para este estudo ficou dividido em quatro eixos principais – aspectos pessoais do aluno; metodologia do professor; questões relativas ao processo ensino-aprendizagem e a função social da escola.

### **Estudo-Piloto**

Para entrevistarmos os alunos da EJA, foram elaborados dois questionários-piloto – um aberto e o outro fechado - que foram aplicados numa classe da região Oeste da cidade, constituída por alunos jovens e adultos da 1ª. a 4ª. séries. Levando em consideração que muitos alunos ainda não sabem ler nem escrever, julgamos que o melhor seria trabalhar com um questionário fechado, no entanto, em novembro de 2003, aplicamos um questionário aberto (anexo 04) para 7 alunos, com objetivo de coletar possibilidades de respostas/alternativas para o questionário fechado e verificar como os alunos reagiriam ao responder as questões que exigiam reflexão de cada um, não oferecendo alternativas. As idades dos alunos que responderam o questionário, variaram de 16 a 68 anos de idade, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Um deles estava cursando a 1ª. série, outro, a 3ª. série e os demais, a 4ª. série. Apesar da maioria dos alunos estarem cursando a 3ª. e 4ª. séries, percebemos uma grande dificuldade para se expressarem e falar sobre si e suas experiências.

Num segundo momento, o questionário-piloto fechado foi aplicado, com o objetivo de verificar como os alunos responderiam ao instrumento, pelo fato de oferecer alternativas para todas as perguntas. Nos meses de fevereiro e março de 2004, aplicou-se o questionário fechado na mesma classe da região Oeste, mas dessa vez com outros 6 alunos. Dos alunos que responderam o questionário, 4 eram da 1ª. série, 1 da 2ª. série e 1 da 4ª. série, sendo 4 homens e 2 mulheres, com idades variando entre 13 a 57 anos. As entrevistas aconteceram

individualmente, no pátio da escola. Percebeu-se que com o questionário fechado havia a necessidade de explicar para o entrevistado o significado de cada alternativa, para só depois ele escolher qual era a mais adequada no seu caso, o que dificultava a entrevista e a possibilidade de sugestões para as respostas poderia ocorrer o que não seria adequado para o processo de investigação.

Um outro aspecto que chamou atenção foi o fato de os alunos responderem (*sim*) a todas as alternativas do questionário-fechado, dando a impressão de não estar havendo uma reflexão sobre as respostas. Chegou-se a essa conclusão pelo fato de algumas alternativas serem contraditórias e todas estarem sendo respondidas positivamente. Após a análise das duas formas de aplicação do instrumento, optou-se por trabalhar com o questionário aberto, por considerá-lo mais adequado aos propósitos deste trabalho, uma vez que permitiria aos alunos refletir sobre seu processo ensino-aprendizagem e sobre si, para responder cada uma das questões. Julgou-se que desta forma a coleta de dados seria mais rica e traria mais possibilidades de descobertas.

### **Procedimentos para a Coleta de Dados**

Após a elaboração do instrumento e a realização do estudo-piloto, foi realizado um contato com a Secretária da Educação de Bauru, para obter autorização para a realização da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, no pátio das instituições de ensino. A pesquisadora perguntava aos entrevistados e registrava suas respostas no questionário, durando em média 1h30min cada entrevista. A coleta de dados aconteceu entre os meses de março, abril e maio de 2004 e todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa, assinaram um termo de consentimento (anexo 01).

### **Análise dos Dados**

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977) e Richardson et al. (1989). Este procedimento divide-se em três fases,

denominadas pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados. A primeira fase foi a pré-análise, onde se explorou todo o material coletado, fazendo a leitura flutuante e estabelecendo os procedimentos de análise. Em nosso estudo, esta leitura se iniciou com a coleta de dados, já que a própria pesquisadora realizou as entrevistas e registrou, por escrito no questionário, as respostas dos participantes. A segunda fase foi a análise do material que consistiu na codificação, categorização e quantificação das informações coletadas, caracterizando-se como a etapa mais exaustiva de todo o processo. O questionário foi elaborado com um total de 27 perguntas, dividido em quatro eixos principais – aspectos pessoais do aluno (questões 01 a 06); metodologia do professor (questões 07 a 15); questões relativas ao processo ensino-aprendizagem (questões 16 a 23) e a função social da escola (questões 24 a 27) e foram construídas as seguintes categorias:

Tabela 08 – Eixos e categorias formuladas por meio das entrevistas

Eixos	Categorias
Eixo 1 : Aspectos pessoais dos alunos	1) Motivos vinculados à interrupção do estudo durante a “idade regular”; 2) Motivos vinculados ao retorno à escola/estudos; 3) Dificuldades enfrentadas no retorno à escola/estudos.
Eixo 2: Metodologia do professor	4) Perfil do professor; 5) Atividades realizadas em sala de aula (indicativos metodológicos).
Eixo 3: Questões relativas ao processo ensino-aprendizagem	6) Dificuldades; 7) Motivos relacionados ao bom desempenho; 8) Perfil do bom aluno; 9) Mudanças concretas que a escolarização vem promovendo (pessoal e profissional); 10) Preferência por disciplinas.
Eixo 4: Função social da escola	11) Aspectos relacionados aos vínculos com a escola; 12) Insatisfação com a escola; 13) Atividades complementares e extra-classe; 14) Escola e seus significados.

Fonte: in loco.

O tratamento dos resultados foi a terceira fase, que implicou na inferência e interpretação dos conteúdos já categorizados. Dada a abrangência da teoria das representações sociais, os processos de objetivação e ancoragem foram utilizados para identificar representações e percepções dos alunos entrevistados sobre o processo de ensino-aprendizagem.

## **VI - Capítulo**

### **Resultados**

Os resultados obtidos, após a análise, serão apresentados em quatro eixos principais – aspectos pessoais do aluno, metodologia do professor, questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e função social da escola. O primeiro eixo se subdividiu em 3 categorias – motivos vinculados a interrupção do estudo durante a “idade regular”; motivos vinculados ao retorno à escola e dificuldades enfrentadas no retorno. O segundo eixo, denominado metodologia do professor, tem 2 categorias – perfil do professor e atividades realizadas em sala de aula (indicativos metodológicos).

Questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, terceiro eixo, se constituiu com 5 categorias – dificuldades no processo; motivos relacionados ao bom desempenho; perfil do bom aluno; mudanças concretas que a escolarização vem promovendo (pessoal e profissional) e preferência por disciplinas. No quarto eixo, função social da escola, 4 categorias se estruturaram – aspectos relacionados aos vínculos com a escola; insatisfação com a escola; atividades complementares e extra-classe e escola e seus significados.

#### **Eixo 1 - Aspectos Pessoais do Aluno**

##### **Categoria 1 - Motivos vinculados à interrupção do estudo durante a “idade regular”**

Vários elementos foram elencados pelos alunos, demonstrando os motivos que impediram a continuação de seus estudos em idade regular, como mostra a Tabela 09. De acordo com esta tabela, pode-se observar que a maioria justificou o abandono dos estudos, por precisar trabalhar para ajudar a família (21,67%); ou por não ter escola próxima às suas residências (18,33%). Em terceiro lugar, aparecem os motivos relacionados à mudança constante da família (11,67%). Cumpre destacar ainda que, com a mesma porcentagem de respostas, aparece o fato de que alguns nunca chegaram a frequentar a escola e que, portanto, isso só ocorreu na idade adulta.

Tabela 09 - Motivos que levaram à interrupção dos estudos

Motivos	Frequência de respostas	Porcentagem %
Trabalhava para ajudar no sustento da família	13	21,67%
Não havia escola próxima a residência	11	18,33%
Família mudava constantemente	07	11,67%
Nunca frequentou a escola	07	11,67%
Pais ou responsáveis não deixaram estudar	06	10%
Precisava cuidar da família (casa, irmãos e parentes)	05	8,33%
Não tinha condições de comprar o material escolar	04	6,67%
Seu tamanho não correspondia ao dos outros	03	5%
Não estava interessado	03	5%
Não conseguiu aprender	01	1,66%
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

### Categoria 2 - Motivos vinculados ao retorno à escola/estudos

Vários foram os motivos que levaram os jovens e adultos a retomarem seus estudos, como podemos verificar na Tabela 10.

Tabela 10 - Motivos de retorno aos estudos

Motivos	Frequência de respostas	Porcentagem %
Melhores oportunidades de trabalho	27	49,09%
Adquirir habilidades de leitura e escrita para executar as atividades diárias	17	30,91%
Não sofrer mais humilhações por ser analfabeto(a)	04	7,27%
Ajudar e orientar os filhos na escola	03	5,45%
Gosta de estudar / Pretende dar continuidade aos estudos	02	3,64%
Escola perto da residência	02	3,64%
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Os principais motivos vinculados ao retorno aos estudos, foram a busca por melhores oportunidades de trabalho (49,09%), adquirir habilidades de leitura e escrita, para executar as atividades diárias (30,91%) e não sofrer mais humilhações por ser analfabeto (7,27%). Outra característica importante dos participantes da pesquisa, que pode ser observada no Gráfico 07

– anexo 03, é que a maioria pretende continuar estudando, sendo que alguns vislumbram frequentar também, cursos universitários.

### **Categoria 3 - Dificuldades enfrentadas no retorno à escola/estudos**

Na Tabela 11, constata-se que são muitas as dificuldades enfrentadas e apontadas pelos adultos e jovens, quando retomam o seu processo de escolarização, que vão desde dificuldades com os próprios conteúdos escolares, como dificuldades relacionadas a problemas de ordem pessoal.

Tabela 11 - Principais dificuldades no retorno à escola

Dificuldades	Freqüência de respostas	Porcentagem %
Leitura e escrita	12	22,64%
Dificuldades decorrentes da idade	11	20,75%
Problemas familiares	10	18,87%
Conciliar os horários do trabalho e da aula	07	13,21%
Matemática	04	7,55%
Distância entre a residência e a escola	01	1,89%
Não tem dificuldade	08	15,09%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

As principais dificuldades apontadas são: a falta de habilidade com a leitura e escrita (22,64%); aquelas decorrentes da idade, como não conseguir exercer determinadas atividades por conta da idade, tais como: mão pesada, falta de memória, mente preguiçosa, não conseguir acompanhar, decorar e esquecer com facilidade (20,75%) e muitos problemas familiares (saúde, desemprego, cuidado com filhos e parentes e falta de apoio, dentre outros) que os impediam de se dedicar ao estudo (18,87%). Outro elemento que foi mencionado como dificultador do retorno e a permanência na escola, é a conciliação entre os horários do trabalho e das aulas (13,21%) o que acaba se tornando um desafio diário, cumprir as obrigações no emprego e não chegar atrasado às aulas ou então, trabalhar muito durante o dia e ter disposição para ir à escola. Alguns entrevistados, por outro lado, afirmaram não ter nenhuma dificuldade relacionada ao retorno aos estudos (15,09%).

## Eixo 2 - Metodologia do Professor

### Categoria 4 - Perfil do professor da EJA

Com relação ao perfil do professor da EJA, os alunos foram unânimes em afirmar que todos os professores que ministravam aulas para eles eram bons. Podemos verificar, na Tabela 12, que os indicativos do bom ou mau professor estão mais vinculados ao aspecto afetivo do que à competência do professor.

Tabela 12 – Características do bom e mau professor

Bom professor	Frequência de respostas	Porcent. %	Mau professor	Frequência de respostas	Porcent. %
Aspectos afetivos	50	61,73%	Aspectos afetivos	18	60%
Aspectos metodológicos	30	37,04%	Aspectos metodológicos	10	33,33%
Aspectos intelectuais	01	1,23%	Aspectos intelectuais	02	6,67%
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100%</b>	<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Para os entrevistados, ser um bom professor está muito relacionado aos aspectos de ordem afetiva (61,73%) e afirmam que o bom professor é aquele que é atencioso, paciente, educado, carinhoso, alegre, dentre outras. Características do bom professor relacionadas aos aspectos metodológicos, ficam em segundo lugar (37,04%), enquanto o aspecto intelectual fica em último plano (1,23%). As características do mau professor, por sua vez, seguem a mesma ordem de importância. Os aspectos afetivos (60%) correspondem a comportamentos como gritar, maltratar, ficar de mau humor, não dar atenção e outros; com relação aos aspectos metodológicos (33,33%) surgiram observações como largar os alunos, falar muito, ficar conversando no momento em que os alunos estão resolvendo exercícios, dentre outros e com relação aos aspectos intelectuais (6,67%).

### **Categoria 5 - Atividades realizadas em sala de aula (indicativos metodológicos)**

Na tabela 13, são apresentadas as atividades realizadas em sala de aula, que os alunos mais e menos gostam de realizar.

Tabela 13 – Atividades

Atividade	Mais gosta	Porcentagem %	Menos gosta	Porcentagem %
Atividades de escrita	24	30,38%	13	28,89%
Atividades matemáticas	19	24,05%	19	42,22%
Atividades de leitura	14	17,72%	07	15,55%
Atividades de desenho e pintura	04	5,06%	01	2,22%
Não responderam	-	-	05	11,12%
Todas as atividades	18	22,79%	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Verificou-se que as atividades citadas são diversificadas. Aquelas que os alunos mais gostam de executar, são as atividades de escritas, que aparecem em primeiro lugar (30,38%), as atividades matemáticas, principalmente, as contas de adição e subtração aparecem ocupando o segundo lugar (24,05%) e as atividades de leitura ocupam o terceiro lugar (17,72%). Muitos afirmam ainda que gostam de todas as atividades (22,79%) propostas pela professora. As atividades que os entrevistados menos gostam são as matemáticas, destacando as contas de multiplicação e divisão (42,22%). Num segundo momento, aparecem as atividades de escrita, como formar palavras e frases (28,89%) e em terceiro lugar as atividades de leitura, principalmente a atividade de interpretação de textos (6,67%). Podemos verificar, por meio dos relatos, que as atividades que exigem mais, no que diz respeito à reflexão e cálculo mais complexos, são aquelas que os alunos não gostam tanto. As atividades de desenho e pintura são pouco citadas. Outros afirmam que todos os trabalhos da escola são importantes, por isso precisam gostar de tudo (22,79%).

### **Eixo 3 - Questões Relativas ao Processo Ensino-Aprendizagem**

#### **Categoria 6 - Dificuldades com o processo ensino-aprendizagem**

Na Tabela 14, podemos observar as principais dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos no contexto escolar.

Tabela 14 – Dificuldades escolares

Dificuldades	Freqüência de repostas	Porcentagem %
Leitura	19	20,43%
Escrever corretamente	16	17,20%
Atividades matemáticas	12	12,90%
Problemas individuais	09	9,68%
Freqüente a escola a pouco tempo	05	5,38%
Problemas familiares	03	3,22%
Não respondeu	29	31,18%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Observa-se que as dificuldades escolares estão relacionadas, principalmente, à leitura (20,43%), ao escrever corretamente - pontuação, acentos, vírgulas, agrupamento e separação de sílabas e letras (17,20%), às atividades matemáticas - contas, expressões numéricas, tabuadas, confusão entre os números, sinais (12,90%) e a problemas individuais de várias ordens, tais como, estudar sozinho, idade avançada, nunca ter freqüentado a escola, problemas de vista, falta de tempo para estudar em casa, locomoção até escola, dentre outros (9,68%). Alguns participantes da pesquisa preferiram não responder essa questão (31,18%).

#### **Categoria 7 - Motivos relacionados ao bom desempenho no processo ensino-aprendizagem**

Observa-se, na Tabela 15, os aspectos do bom desempenho, atribuídos pelos participantes, a eles mesmos.

Tabela 15 – Aspectos atribuídos ao seu bom desempenho como aluno

Motivos	Frequência de respostas	Porcentagem %
Esforço próprio	14	25,92%
Competência ou capacidade	09	16,67%
Atribuições externas	04	7,41%
Não respondeu	27	50%
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Os entrevistados atribuíram, como principais indicadores de seu bom desempenho, o próprio esforço, vinculado, principalmente, a vontade de aprender (25,92%) e ao fato de já possuir as competências necessárias para aprender, tais como aprender rápido e ser inteligente (16,67%). É interessante observar que alguns acreditam que o seu bom desempenho está vinculado a algo externo a eles – apoio da família, dedicação da professora, exigência dos pais e a até mesmo, a providência divina (7,41%). No entanto, 27 alunos não responderam a essa pergunta.

### **Categoria 8 - Perfil do “bom aluno” da EJA**

Na Tabela 16, são apresentadas as características do bom aluno, apontadas pelos entrevistados.

Tabela 16 – Características do bom aluno

Características	Frequência de respostas	Porcentagem %
Aspectos comportamentais	48	65,75%
Esforço	19	26,03%
Somente a professora pode responder	04	5,48%
Outros	02	2,74%
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Muitos alunos hesitaram, num primeiro momento, em responder à questão referente às características de um bom aluno e se eles se consideravam bons alunos, por acreditar que

somente a professora poderia afirmar se eram ou não bons. Pode-se notar que as principais características apontadas estão relacionadas aos aspectos comportamentais, como ter respeito, fazer silêncio e ter bom comportamento (65,75%). As características vinculadas ao esforço aparecem em segundo lugar (26,03%). Alguns participantes (5,48%) se recusaram a responder. O perfil do bom aluno para alguns dos entrevistados, ainda, está muito vinculada àquele aluno que não comunica seus problemas para a professora e que gosta de tudo, sem questionar (2,74%).

### **Categoria 9 - Mudanças concretas que a escolarização vem promovendo (pessoal e profissional)**

Os alunos acreditam que o estudo promove diversas mudanças significativas na vida dos alunos jovens e adultos, como podemos averiguar na Tabela 17.

Tabela 17 – Mudanças qualitativas que o estudo promove

Mudanças	Frequência de respostas	Porcentagem %
Leitura	28	22,58%
Auto-estima	27	21,77%
Escrita	18	14,52%
Melhora a convivência e a comunicação	17	13,71%
Facilidade na execução de atividades matemáticas e cálculos	08	6,45%
Outros (antes ficava na rua, escola é distração, falta de apego às novelas)	06	4,85%
Conservar o emprego / qualificação profissional / atualização	04	3,22%
No trabalho doméstico não ajuda em nada	04	3,22%
Habilidades para lidar com o computador, caixa eletrônico e máquina de escrever	03	2,42%
Não respondeu	09	7,26%
<b>TOTAL</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

As mudanças mais significativas estão relacionadas à leitura do mundo, que pode ser feita por eles, a partir da aquisição dessa habilidade, tais como leitura de ônibus, preços, jornais, gibis, nomes de rua, cartas, letras, placas, validade e qualidade dos produtos nos

supermercados e lojas em geral (22,58%); a auto-estima deles se eleva (21,77%); escrevem mais e melhor (14,52%) e melhoram a convivência e a maneira de se comunicar com as pessoas - família, professores, amigos, patrões e clientes (13,71%).

### **Categoria 10 – Preferência por disciplinas**

Na Tabela 18, apresentamos as disciplinas que os alunos mais e menos gostam na escola.

Tabela 18 – Matérias que os alunos mais e menos gostam

Mais gosta	Frequência de respostas	Porcent. %	Menos Gosta	Frequência de respostas	Porcent. %
Matemática	23	46%	Matemática	16	55,17%
Língua Portuguesa	18	36%	Língua Portuguesa	06	20,69%
História	06	12%	História	04	13,80%
Ciências	01	2%	Ciências	-	-
Educação Artística	01	2%	Educação Artística	02	6,90%
Geografia	01	2%	Geografia	01	3,44%
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
<b>Respostas gerais</b>			<b>Frequência</b>		
			<b>Porcentagem %</b>		
Não tem a que menos gosta			10	52,63%	
Gosta de todas			06	31,58%	
Não sabe responder			03	15,79%	
<b>TOTAL</b>			<b>19</b>	<b>100%</b>	

Fonte: in loco.

Observamos que as disciplinas que os alunos mais gostam, são Matemática (46%), Língua Portuguesa (36%) e História (12%) e aquelas que eles menos gostam, são Matemática (55,17%) e Língua Portuguesa (20,67%). Podemos verificar que as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são as preferidas por alguns alunos e também, as menos queridas por outros. Muitos entrevistados também respondem que não existe a que eles menos gostem (52,63%) ou que gostam de todas (31,58%).

## **Eixo 4 - Função Social da Escola**

### **Categoria 11 – Aspectos relacionados aos vínculos com a escola**

Quando questionados se gostavam ou não da escola, todos os participantes responderam gostar da escola. Na tabela 19, podemos observar os motivos pelos quais os alunos gostam da escola.

Tabela 19 – Motivos pelos quais os alunos gostam da escola

Aspectos	Frequência de respostas	Porcentagem %
Aspectos afetivos	38	50%
Aprendizagem	36	47,37%
Outros	02	2,63%
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Verifica-se que, para a grande maioria dos entrevistados gosta da escola porque eles fazem muitas amizades, afirmam que os professores são bons, “legais” e que o ambiente escolar é muito agradável (50%). Alguns comparam a escola como uma segunda casa e até mesmo, como uma igreja e relatam também que o momento em que estão na escola, corresponde a uma terapia. Constatamos, novamente, o quanto as relações sócio-afetivas são significativas na relação escola, professor e alunos. E para outros, a escola é um meio, um instrumento para aprender (47,37%).

### **Categoria 12 – Insatisfação com a escola**

Podemos observar, na tabela 20, que várias sugestões foram dadas pelos participantes da pesquisa, para melhorar o ambiente escolar.

Tabela 20 – Sugestões de mudanças para a escola

Reivindicações	Frequência de respostas	Porcentagem %
Recursos materiais	18	33,95%
Administrativas	05	9,43%
Espaço físico	03	5,66%
Recursos didáticos (computadores)	02	3,78%
Política (oportunidades de estudos para todos)	02	3,78%
Não respondeu	02	3,78%
Cursos de serviços manuais (artesanato) e médicos disponíveis	01	1,88%
Alimentação (merenda)	01	1,88%
Nada	19	35,86%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

Alguns entrevistados afirmaram que nada precisava ser mudado na escola (35,86%). Outros reivindicaram mudanças dos recursos materiais, tais como mesas, cadeiras e lousas adequadas para adultos (33,95%). Como a maioria das salas da EJA funcionam em creches e EMEIS, os alunos jovens e adultos passam todo o período das aulas sentados em cadeiras destinadas a crianças de 6 anos de idade. Em alguns contextos, a lousa é tão velha ou pequena que os alunos mal conseguem ler o que o professor escreve. Outras sugestões são de caráter administrativo - não autorizar a passagem de ano para quem não sabe, retirar da sala aqueles que não querem aprender, separar alunos fortes dos fracos e escola mais próxima da residência (9,43%). Reorganização do espaço físico também foi sugerido, como separar 1ª. e 2ª. séries da 3ª. e 4ª. séries e a disponibilização de classes da 1ª. a 8ª. séries na mesma instituição escolar (5,66%).

### **Categoria 13 – Atividades complementares e extra-classe**

Na tabela 21, podemos averiguar que as escolas da Educação de Jovens e Adultos promovem atividades complementares e extra-classe e participam de eventos comemorativos.

Tabela 21 – Eventos que a escola promove

Respostas	Frequência	Porcentagem %
Promove eventos	26	52%
Não promove eventos	14	28%
Não sabe	08	16%
Não respondeu	02	4%
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Atividades	Frequência de respostas	Porcentagem %
Festas	10	29,41%
Passeios pela cidade	08	23,53%
Festas para arrecadação de fundos	06	17,66%
Cinema	05	14,70%
Desfiles (7 de setembro)	03	8,82%
Palestras	02	5,88%
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

A maioria dos participantes responderam que a escola promove eventos (52%), tais como festas de despedida, aniversários, confraternização no final do ano (29,41%) e passeios pela cidade no museu, teatro e zoológico (23,53%). Algumas festas também são promovidas, com o objetivo de arrecadar fundos – festas do sonho, doces, pastel, cachorro quente e festa junina (17,66%). Outro elemento que pudemos observar, foram sugestões dos alunos para a criação de cursos de artesanatos (bisquii, pintura, crochê, sabonete) que pudessem ser vendidos, para ajudar nas despesas domésticas.

#### **Categoria 14 – Escola e seus significados**

Na tabela 22, serão apresentados os significados da escola, atribuídos pelos entrevistados.

Tabela 22 – Significados da escola

Significados	Frequência de respostas	Porcentagem %
Lugar para aprender ler e escrever corretamente	31	45,59%
Lugar muito importante e essencial	20	29,41%
Possibilidade de um emprego, futuro e vida melhor	10	14,70%
Lugar de respeito, união e sabedoria	07	10,30%
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

Fonte: in loco.

A maioria dos entrevistados apontaram a escola como o lugar para aprender muitas coisas boas e, principalmente, aprender a ler e a escrever corretamente (45,59%). Outros afirmam ser um lugar muito importante e essencial para eles e todas as pessoas (29,41%). Um meio que dá possibilidades de um emprego, futuro e vida melhores (14,70%). Alguns disseram ser um lugar de respeito, união e sabedoria (10,30%). Neste capítulo, apresentamos os eixos principais da pesquisa, suas categorias, frequência e porcentagem das respostas, sendo possível identificar as características e percepções dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem. No capítulo seguinte, discutimos os resultados e apresentamos as considerações finais desse estudo.

## VII - Capítulo

### Discussão dos Resultados e Considerações Finais

Como pudemos observar, no capítulo anterior, 14 categorias foram extraídas das falas dos participantes. Faremos, a seguir, a discussão de cada uma delas, agrupadas pelos eixos, destacando o que foi mais significativo. Apresentamos também, alguns trechos importantes de respostas dos participantes e que evidenciam a sua realidade. Por meio da discussão das categorias inferimos e interpretamos os conteúdos, tomando como base, os processos de ancoragem e objetivação, por meio dos quais as representações sociais vão se estruturando.

#### Eixo 1 – Aspectos pessoais dos alunos

Iniciaremos a discussão dos resultados pelo primeiro eixo – aspectos pessoais dos alunos, demonstrando as características dos participantes da pesquisa. Evidenciamos que a maioria das pessoas que freqüentam a escolarização na EJA, são mulheres e tal fenômeno é possível de ser compreendido, se retomarmos o conceito da ideologia da interdição do corpo, em que as mulheres eram proibidas de freqüentar espaços políticos e, conseqüentemente, a escola (FREIRE, 2001). Hoje, elas estão retornando aos bancos escolares e podemos pensar que fatores, como a desinterdição do corpo, a necessidade da qualificação profissional, a busca pelo sustento da família, dentre outros, têm contribuído para esse retorno à escola tanto pelas mulheres quanto pelos homens. Fatores que contribuíram para a evasão e o retorno dos alunos à escola, são tratados no trabalho de Foltran (1993).

Segundo o relato dos participantes deste estudo, vários foram os motivos que os fizeram deixar de freqüentar a escola. Estes vão desde o abandono da escola para ajudar no sustento da casa, até o fato de não conseguir aprender, como podemos observar nas falas<sup>4</sup> abaixo:

“Meu pai não deixava estudá. Meu pai me deu uma surra de ficá vergão, fiquei com vergonha de volta na escola. Não tive mais vontade de volta pra escola. Eu tinha 12 anos quando meu pai deu a surra. Até hoje eu não posso falá disso que eu choro e começa me doê a coluna. Minha mãe morreu e eu assumi a criação de meus irmão, quando ela morreu eu tinha um irmãozinho de 1 aninho; por causa disso, meu irmão passô de ano e eu não. Meu pai veio tira satisfação,

---

<sup>4</sup> Os fragmentos das entrevistas serão apresentados na íntegra afim de manter a fidedignidade dos relatos.

porque ele havia passado e eu não; fui malcriada, falando que ele era puxa-saco do meu irmão, ele era mesmo. Meu pai me bateu tanto, até hoje eu não gosto de falá disso, nunca mais voltei pra escola depois disso”. (O.L.M., 66 anos, sexo feminino, 1ª. série, do lar)

“São vários fatores. Meu pai mudava muito. Quando eu morava no sítio, em Duartina, estudei da 1ª. até a metade da 3ª. série; estudei na escola do sítio, mas não consegui concluir. Meu pai trabalhava em bicho da seda e como dava muito trabalho, ajudei meu pai. Sempre tentei mas nunca dava certo para concluir, por causa do casamento e do horário de trabalho. Depois que meus filhos (gêmeos) nasceram eu quero estudar para conseguir alguma coisa melhor, principalmente no meu trabalho; o pessoal mexe muito com o computador. Comecei a fazer um curso de computação e não pude continua porque não tinha comprovação do estudo. Por isso, eu voltei. Na época que eu estudei era mais difícil, mas aprendia mais do que hoje. Meu pai morreu aos 51 anos, eu tinha 17. Meu pai falava pra eu falá que estava estudando, para o pessoal da pesquisa do Projeto Rondon. Mas na realidade, eu não ia. Várias vezes me culpo porque na minha empresa eu não posso ter um cargo melhor, porque não tenho escolaridade. Hoje, o mais importante é o conhecimento; muito importante, depende da força de vontade de cada um. Morei em São Paulo 2 anos, eu aprendi com o mundo pelo sofrimento do povo. Tinha que andar uns 20 Km pra chegar na escola”. (A.C., 40 anos, sexo masculino, 4ª. série, motorista)

Várias foram as circunstâncias que impediram o acesso ao processo de escolarização. Muitos dos participantes da pesquisa vieram das regiões Norte e Nordeste do país e relatam que muitas eram as dificuldades de sobrevivência até chegarem ao Estado de São Paulo, em busca de melhores condições de vida e trabalho. Alguns não estudaram quando crianças também, porque não gostavam da escola. Muitos, no entanto, se dizem cansados de sofrer preconceitos por serem analfabetos e resolveram sair dessa condição por meio da escola. Relatam também sobre as mudanças que a modernidade impulsionou, no sentido que antigamente não era necessário tanto estudo para arrumar um emprego bom e hoje isso é essencial. Em sua pesquisa Santana (1996) já chamava atenção para as exigências impostas pelo mundo letrado. Eles retornam à escola em busca de um trabalho melhor ou da possibilidade de realizar, com mais eficácia, o trabalho que já desempenham, enquanto outros regressam apenas porque gostam de estudar, porque querem escrever seus nomes ou porque têm o sonho de chegar à universidade, como podemos verificar nestes fragmentos de entrevistas:

“Porque agora eu tô precisando, porque eu perdi muita oportunidade. Já tive várias oportunidades de trabalho, não pude encarar, porque não tinha estudo. E quando eu recebi o cartão do banco, fui tirá dinheiro e eu não sabia digitá os número; o caixa engoliu meu cartão. Quando eu preciso tirá dinheiro, eu vô no banco e enfrento a maior fila. Se precisá de dinheiro,

à noite, tenho que tira durante o dia. Teve uma vez que eu parei no posto e disse pro moço pra ele preenchê, porque eu tava chapado, não era nada disso, é que eu não sabia preenchê o cheque. Quando recebi o talão, eu não sabia preenchê pra mim, eu já saia com uns três cheque preenchido, já sabia mais ou menos quanto eu ia gasta, minha tia preenchia pra mim. Viajo pra tudo quanto é lugar. Teve um dia que eu fiquei uma noite perdido, esperei clareá pra podê me acha. Teve uma vez que eu fiquei um tempão na estrada caçando e juntando as letra nas placa. Onde eu trabalho, o pessoal vai pra faculdade, eu fico vendo o pessoal indo pra faculdade e fico sonhando – já pensô eu i pra faculdade. Se Deus quisé, eu vô”. (A.S.F., 26 anos, sexo masculino, 2ª. série, pedreiro)

“Porque eu necessito do estudo um pouco. O estudo é importante pra gente. Quem não tem estudo, não consegue nada. Comecei cedo trabalhá, consegui um emprego bom. Naquele tempo não precisava de tanto estudo pra consegui um emprego. Cheguei em São Paulo, com 19 anos, era da Bahia. Se fosse hoje procura emprego na empresa que me aposentei, não servia nem pra sê faxineiro”. (P.A.S., 57 anos, sexo masculino, 4ª. série, aposentado)

“Hoje em dia não se usa mais batê o dedão, tudo tem que usá a caneta. Hoje pra qualquer coisa precisa sabe lê, até pra varre rua”. (M.R.R.S., 45 anos, sexo feminino, 4ª. série, doméstica)

“Antes meu pai não deixava estudá; depois meu marido não me deixava estudar também. Agora sou viúva. Por causa do meu serviço, minha patroa foi pra São Paulo e me deixou encarregada, tenho que assiná papéis, preenchê documentos ... Minha filha sempre me ensinou, já sei escreve meu nome, lê, mas acho que tinha que vim pra escola, porque santo de casa não faz milagre. Minha filha fez direito na ITE, ela é professora e eu tinha vergonha de ser mãe analfabeta de uma doutora”. (M.F.A.S., 51 anos, sexo feminino, 3ª. série, chefe de oficina de costura)

A vergonha de ser analfabeto é tão grande que é preferível assumir a condição de bêbado ou “chapado” do que assumir o fato de não saber escrever, para preencher uma folha de cheque. Algumas estratégias para driblar o analfabetismo, no dia-a-dia, também podem ser verificadas na pesquisa de Almeida (2003). Outro elemento significativo na fala dos participantes, é que muitos, apesar de não terem a oportunidade ou serem impedidos pelos pais ou responsáveis de freqüentar a escola, aprenderam a importância da escolarização e, por isso, incentivam e motivam seus filhos e netos a continuarem os estudos. Muitos dos alunos da EJA têm filhos estudando, alguns fazendo faculdade, com perspectivas até de fazer um mestrado. Os participantes quando eram crianças ou adolescentes não tiveram oportunidades de estudo, mas seus filhos estão mudando essa história e a escola faz parte de suas vidas.

Com relação às dificuldades enfrentadas no retorno aos estudos, encontramos as mais diversas, desde às relacionadas à questão da idade, no que diz respeito ao corpo não obedecer tudo o que a mente muitas vezes, pede até os relativos a problemas familiares, que dificultam a concentração nos estudos. Encontramos também em alguns relatos, alunos que estavam muito

felizes por receberem todo apoio e incentivo por parte da família e dos patrões, para continuarem os estudos. A pesquisa de Santos (2003) aborda também os elementos facilitadores e dificultadores durante a entrada e permanência na escola. A maioria das mulheres reclamam da falta de compreensão, por parte dos maridos ou companheiros, que não aceitam o fato delas estudarem, dentre outros problemas, como podemos verificar por meio das falas dos entrevistados:

“Agora eu trabalho, eu chego cansada em casa, trabalho em 2 serviços, tenho filho, fico cansada, sou casada, dois filhos é muita responsabilidade. Minha filha me ajuda, mas o mais grosso, eu que faço. Meu marido está desempregado e eu fico preocupada. Meu marido não apóia não, ele é daquele tempo que mulher tem que sê submissa. Tem coisa que sô mais esperta que ele, e estudando eu fico mais, ele não gosta”. (A.M.A., 34 anos, sexo feminino, 3ª. série, doméstica)

“É mais difícil decorá as coisa, a cabeça não ajuda muito. Preciso de 2 ou 3 dias estudando a mesma matéria, um dia só não tem jeito”. (R.A.S., 39 anos, sexo feminino, 2ª. série, doméstica)

“Já ia dá problema no trabalho no Jardim América, porque o horário lá é das 8h às 6h da tarde, então eu encurtei o horário do almoço, pra saí um pouco mais cedo pra vir pra escola. Chego em casa correndo, tomo um banho e venho pra escola”. (C.F.A., 25 anos, sexo masculino, 2ª. série, ajudante geral de loja de material de construção)

“Acho que se torna mais difícil devido à idade, você já vem estudá com outros problema mais na cabeça, aí fica mais difícil”. (F.A.B.P., 31 anos, sexo masculino, 1ª. série, pedreiro)

“Tenho muita preocupação, meu marido bebe, meu pai ficô doente muito tempo, teve que amputá as perna, foi muito difícil, e eu tive que cuida dele. Depois meu pai morreu e tive que cuida da minha madrasta. Cuido dela até hoje. A filha dela com meu pai, não quer nem saber, aí eu cuido. Meu irmão tá doente. É muito problema. Tenho muita dor de cabeça”. (J.T.A., 45 anos, sexo feminino, 2ª. série, do lar)

Verificamos que é difícil estudar com tantos empecilhos, mas eles não desistem e lutam “com garra” para estar na escola a cada dia. Por meio das entrevistas, é possível verificar que os participantes da pesquisa precisam faltar muito e, por conta das muitas ausências, não conseguem acompanhar como poderiam as aulas. Existem também aqueles que dizem não ter nenhuma dificuldade. Alguns pontuam que as dificuldades estão nos recursos disponíveis que não são eficientes como deveriam, reclamam da lousa velha, do bebedouro e do fato de a escola não disponibilizar outras séries, ou seja, da 5ª. a 8ª. séries para continuidade

dos estudos. Eles têm consciência dos elementos dificultadores que estão no contexto da escola e que não depende somente deles, a solução.

A representação social da evasão escolar, que se faz presente nas falas de nossos participantes, encontra-se objetivada na realidade de um contexto histórico, político e social brasileiro que, de modo específico, nas camadas menos privilegiadas da população, torna impossível a permanência na escola, tendo em vista a necessidade de, mesmo em tenra idade, as crianças e adolescentes serem obrigados a assumir responsabilidades próprias dos adultos, tais como cuidar da casa, sustentar a família, educar os irmãos mais novos, etc.

Por outro lado, essa representação social da evasão escolar assume um caráter de transitoriedade ou de provisoriedade, uma vez que se ancora no sentimento da esperança, ou mais propriamente, em projetos pessoais, de que um dia será possível retornar à escola, uma vez vencidas as dificuldades de outrora. A ausência do estudo em suas vidas, hoje, representa algo muito negativo, por isso, o fato de regressarem à escola representa a possibilidade de recuperarem e experienciarem, de forma mais concreta, o sentido de dignidade e valorização, tão próprias da condição humana. O estudo de Fernandes (2004) traz importantes contribuições acerca das representações sociais dos alunos sobre o analfabeto.

## **Eixo 2 – Metodologia do professor**

No segundo eixo, temos como elemento de discussão, o perfil do professor da EJA e as atividades realizadas na sala de aula. É possível observar que as características do professor, atribuídas pelos entrevistados, estão estreitamente vinculadas ao aspecto afetivo da relação entre eles. Relatam que o bom professor é aquele que ensina bem, mas que é antes de qualquer coisa, atencioso e educado. Outro fato significativo, extraído por meio das falas, é que os alunos devem respeitar o professor, porque o professor é aquele que os agüenta, que tem paciência e que sabe tudo. Percebemos, por parte de alguns alunos, uma visão equivocada dessa relação. Podemos observar essa visão estereotipada na pesquisa de Sachetti (1992). O bom relacionamento entre professor e alunos é elemento essencial para um bom andamento do processo de ensinar e aprender, em todos os níveis de ensino; no entanto, para a EJA, esse elemento é primordial; vejamos:

“Ele tem que sê humilde, tem que entendê a nossa situação, que véio é difícil, tem que tê paciência”. (A.F., 50 anos, sexo feminino, 1ª. série, do lar)

“Vai dependê da gente. Tem que respeitá o professor. A gente tem que tê educação com o professor, porque ele quebra muito a cabeça com a gente. A gente que vai fazê o professor”. (C.N.S., 23 anos, sexo feminino, 4ª. série, doméstica)

“Ser do coração bom, ter fé em Deus e ser alegre”. (L.F.B., 43 anos, sexo feminino, 1ª. série, do lar)

“Ele tem que ensiná bem, tem que tê um bom estudo”. (J.T.A., 45 anos, sexo feminino, 2ª. série, do lar)

Quando questionamos sobre a qualidade das aulas que estão sendo ministradas pelos professores da EJA, os alunos respondem de forma a apontar para o fato de que “tudo está bom” ou “ótimo”. Percebemos uma certa dificuldade dos entrevistados em separar o aspecto profissional do aspecto pessoal, presentes na figura do professor. Esses dois aspectos se complementam no exercício profissional do professor: ser boa pessoa, é diferente de ser bom profissional. Alguns alunos comparam a professora como alguém da família ou como sendo suas mães; aquela para quem eles contam seus problemas e pedem conselhos sobre todos os assuntos:

“A professora me deu a maior força, é muito atenciosa. A professora é um amor, tem muita paciência. É uma pessoa meiga, amiga. Como professora, ela é 100. Professora é como uma 2ª. mãe. Aquilo que sua mãe não pode te ensinar, você aprende com a professora”. (A.C., 40 anos, sexo masculino, 4ª. série, motorista)

“Tenho a professora como alguém da família. Ela caiu do céu”. (L.F.B., 43 anos, sexo feminino, 1ª. série, do lar)

Os alunos comentam que os professores que dão aulas para eles não têm nenhuma característica de mau professor; alguns falam sobre a atitude rigorosa de alguns deles. Eles falam das características ruins, quando se referem aos antigos professores, aqueles da infância ou de alguns professores de seus filhos e netos. Flagramos depoimentos de alunos que admitiram o fato de a professora ter solicitado para não falar mal dela na entrevista:

“Ensina bem. Ela explica bem. Fala o parágrafo, letra maiúscula, respeita vírgula, gosta que separa corretamente as letra. O pessoal comentou que ela é brava, mas eu não tô achando não. Acho que ela explica maravilhosamente bem”. (M.F.B.C., 41 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Ela é uma ótima professora, ensina muito bem. Pra gente aprendê, vai dependê muito do aluno. A professora pediu pra não falá mal dela”. (F.C.A.G., 21 anos, sexo masculino, 1ª. série, desempregado)

A representação positiva sobre a figura do professor está intrinsecamente ligada à atenção, ao respeito e ao tratamento carinhoso destinado aos alunos, como podemos observar também, na pesquisa de Fernandes (2004). Todo o respeito destinado aos professores, por parte dos alunos, está ancorado no fato de que as professoras detêm o conhecimento que eles tanto almejam.

Com relação às atividades trabalhadas em sala de aula, percebemos uma diversidade muito grande. As atividades que eles mais gostam e menos gostam, são as contas. As contas de adição e subtração são as que eles mais gostam e as contas de multiplicação e divisão, que exigem mais reflexão e cuidado, eles não gostam tanto. Muitos dos alunos não se sentem capazes de realizar algumas tarefas e camuflam essa incapacidade ou pseudo-incapacidade, dizendo que não gostam. As atividades que eles apreciam, podemos identificar em algumas falas:

“Que eu gosto mais é de escrevê. Gosto muito de lê, porque quanto mais a gente lê, mais a gente aprende”. (T.M.S.S., 68 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Continha, das mais simples. Juntar as sílabas para forma palavras”. (J.T.A., 45 anos, sexo feminino, 2ª. série, do lar)

Aquelas que eles não gostam tanto, podemos verificar nos seguintes depoimentos:

“Não gosto de texto – leitura e interpretação, não vô ca cara disso”. (M.F.O.G., 39 anos, sexo feminino, 2ª. série, do lar)

“Aquele história cumprida que tem que lê, porque tem a redação, a gente tem que escrevê, é difícil”. (M.S.M.B., 53 anos, sexo feminino, 3ª. série, do lar)

Alguns afirmam que se estão na escola, é para aprender de tudo e que não adianta querer aprender algumas coisas e outras não, precisam gostar de tudo:

“Completá as frase, quando tem o espaço. A conta, tem umas que é fácil, mas tem outra que é difícil. Na sala de aula, tem coisa que a gente tem que faze, mas não é tudo que a gente gosta”. (R.P.O., 56 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Nenhuma atividade, pois estou aprendendo e não posso criticar a professora”. (R.L.F., 36 anos, sexo masculino, 1ª. série, comerciante)

As disciplinas que os participantes mais gostam e menos gostam são as de Língua Portuguesa e Matemática. Podemos observar que outras disciplinas são citadas, mas numa frequência bem menor. Talvez pelo fato de as necessidades imediatas apontadas pelos alunos, serem a aquisição das habilidades de ler, escrever e calcular; essas sejam as mais trabalhadas nas salas de aula, em detrimento das atividades de outras disciplinas.

### **Eixo 3 – Questões relativas ao processo ensino-aprendizagem**

Neste terceiro eixo, discutiremos aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem. O primeiro assunto a ser discutido, são as dificuldades que os alunos têm na sala de aula. As atividades são diversificadas e, conseqüentemente, as dificuldades também ocorrem na mesma proporção. Conforme vão aprendendo, as dificuldades vão desaparecendo. Mas esse é um processo demorado. Os alunos relatam que as dificuldades maiores estão nas atividades da Língua Portuguesa e também, da Matemática. Alguns conteúdos da Matemática já são vivenciados pelos alunos, em seu cotidiano, o que não ameniza os desafios de aprender as convenções da Matemática. O mesmo ocorre com a Língua Portuguesa, que em algumas situações é ainda mais grave, pelo fato de os alunos estarem mais distantes das normas dessa disciplina e das habilidades de escrever e ler:

“Me atrapalho nas contas, com os sinais. Faz 2 meses que eu tô aqui”. (A.M.A., 34 anos, sexo feminino, 3ª. série, doméstica)

“Porque a gente fala errado e escreve errado. Então a professora me ensina a escreve do jeito certo”. (R.V., 38 anos, sexo feminino, 3ª. série, cuida de idosos)

“Quando tenho que lê a palavra e ela apaga na minha cabeça, é a mesma coisa que desligá a televisão. O abecedário eu sei lê algumas letras. Tem que aprende os dois, letra de forma e de mão, porque tudo ta escrito com letra de mão e forma. Acho que a conta, conta que eu tem mais. Pra lê sozinha eu não acerto, tenho que pedi ajuda dosotro”. (A.F., 50 anos, sexo feminino, 1ª. série, do lar)

“Tenho dificuldade pra lê, leio muito devagar e quando chega no final eu já não sei o que tava escrito no começo”. (M.C.S., 34 anos, sexo masculino, 3ª. série, técnico de manutenção de máquina copiadora)

Acerca dos motivos relacionados ao bom desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem, eles reconhecem a sua força de vontade em aprender. Relatam que para aprender mais coisas e com maior rapidez, eles precisam se dedicar cada vez mais:

“Porque eu tenho conhecimento e convivi com pessoas inteligentes, pessoas cultas, advogados, professores e eu aprendi. Conheço literatura, já morei em São Paulo, eu vivi muita coisa. Vou muito ao teatro. Eu converso em qualquer lugar. Eu falo bem, porque a gente tem que se gostá. Ninguém me pára, só um (*se refere a Deus*) e nenhum ser humano”. (M.F.A.S., 51 anos, sexo feminino, 3ª. série, chefe de oficina de costura)

“Porque eu tô com vontade de aprendê. Eu não aprendi quando era criança, agora eu tô mais interessada”. (R.V., 38 anos, sexo feminino, 3ª. série, cuida de idosos)

“Acho que nasci pra se alguém na vida. Sempre fui inteligente. Acho que é um dom. Eu falo pra mim mesma, se eu tivesse estudado, eu seria alguém na vida, não fui por burrice”. (M.S.M.B., 53 anos, sexo feminino, 3ª. série, do lar)

“Porque depende de estudá mesmo, de querê mesmo. Porque eu me esforço, em casa hora que tenho um tempinho, leio o que estudei. Quando tenho dúvida, pergunto pro meu menino e ele me ajuda”. (C.M.G., 32 anos, sexo feminino, 1ª. série, doméstica)

Quando questionados sobre as características do bom aluno e se eles se julgavam bons alunos, os participantes relataram aquelas voltadas a uma boa educação. Alguns se recusaram a responder, pois só a professora poderia fazê-lo. Para eles, o bom aluno é aquele que respeita todos, não falta, tem bom comportamento e faz silêncio. Neste caso, percebemos também uma visão equivocada do que venha a ser o papel do bom aluno. Essa visão estereotipada do papel do aluno, foi explorada por Sachetti (1992). Segundo as respostas dos entrevistados, o aluno não deve questionar a professora e não deve conversar na sala de aula. Sabemos que esses comportamentos, ao contrário de como afirmam os participantes da pesquisa, devem acontecer, só que de forma equilibrada, pois é por meio do diálogo e da troca de experiências que a aprendizagem acontece:

“Não, só a professora pode dizer, porque a professora não me falou que sou boa aluna. A professora que tem que dizer se sou uma boa aluna. Se eu falo eu tô errada, porque eu tô aprendendo”. (T.C.P., 24 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Sim, eu considero que sô, porque graças a Deus eu gosto de respeitá, os colega também são muito bom. Porque quando um aluno é mau, ele apronta, não respeita e quando ele é bom, ele respeita”. (M.S.N., 60 anos, sexo masculino, 2ª. série, pedreiro)

“Sim, porque eu procuro obedecer as coisas certas, procuro chegar no horário, não fico saindo pra lá no banheiro, eu respeito. Respeito o lugar que eu tô”. (C.M.G., 32 anos, sexo feminino, 1ª série, doméstica)

“Sim, porque tudo o que a professora me manda fazer eu faço. Os meus colegas gostam de mim, tenho disciplina. No meu trabalho, eu me destaco como líder, sempre falo mais e por isso me destaco”. (M.F.A.S., 51 anos, sexo feminino, 3ª série, chefe de oficina de costura)

“Sim, porque eu não faço bagunça”. (J.M.S., 14 anos, sexo masculino, 4ª série, desempregado)

Nesta última fala percebemos que é um adolescente de 14 anos, que relata sua opinião sobre o que é ser um bom aluno. O que cumpre destacar aqui, é que a busca de jovens pela EJA é um fenômeno que vem crescendo a cada dia que passa. Esse fato acarreta problemas, no sentido de que numa mesma sala, encontramos pessoas com idades, anseios e perspectivas muito diferentes. Essas diferenças podem ser observadas no estudo de Zonta (1990). Um dos problemas relatados é o fato dos mais idosos quererem aprender, aproveitarem o tempo que estão na escola para isso, enquanto os adolescentes vão para escola, por exigência dos pais ou para namorar, enquanto a preocupação com os estudos está em último plano e as bagunças e conversas ocorrem com frequência. É evidente que não devemos generalizar, pois muitos dos adolescentes reconhecem que perderam muito tempo sem estudar e não querem perder mais, por isso retornam à escola. Já existem pesquisas que estudam o fenômeno do rejuvenescimento da população que frequenta a EJA, destacando as modificações do cotidiano escolar e as relações que se estabelecem nesse contexto, como podemos constatar no estudo de Brunel (2004).

Outro elemento a ser discutido, são as mudanças concretas que a escolarização vem promovendo, nos aspectos pessoal e profissional dos alunos. Essas mudanças também são relatadas por Oliveira (1996a) e Fátima (1997). Há uma diversidade imensa no que diz respeito às mudanças qualitativas na vida dessas pessoas, transformações internas e externas são percebidas e relatadas:

“Tudo, os amigos, até meu noivo voltô a estudar por minha causa. A gente vê as coisas diferente, mais amplo, parece que a gente tava sem óculos e tá enxergando agora. A mente da gente dilata. Antes a gente era cega e com o óculos a gente enxerga”. (M.F.A.S., 51 anos, sexo feminino, 3ª série, chefe de oficina de costura)

“Agora eu sei pegá o ônibus, procurá o nome das rua. Antes eu não conseguia ajudá meu nenê, meu filho de 5 anos e agora eu tô conseguindo procura palavra, recorta. Estudo faz uma falta na gente. O que eu já perdi de emprego por causa do estudo”. (M.A.M., 40 anos, sexo feminino, 2ª. série, manicure)

“Pra mim é a maior alegria que tô tendo, tô esquecendo até a novela. Agora eu to nascendo di novo”. (O.L.M., 66 anos, sexo feminino, 1ª. série, do lar)

“Muitas coisa. Por exemplo, eu vô no mercado, eu vejo as coisa, vejo os preço. Antes eu não sabia, ia pegando, quando chegava no caixa, ficava muito caro, eu voltava pra trás até acertá. Agora não, eu pego sem problema”. (C.N.S., 23 anos, sexo feminino, 4ª. série, doméstica)

“Eu fiquei mais alegre. Eu não fico tanto apegada nas novelas, encheu o saco. A televisão perdeu meu íbope”. (R.V., 38 anos, sexo feminino, 3ª. série, cuida de idosos)

As principais transformações estão voltadas para a valorização da autonomia e da liberdade para executar algumas atividades que antes só podiam acontecer, por meio da ajuda e boa vontade de outras pessoas. Muitos comentaram que após o retorno aos estudos, estão nascendo novamente e passaram a alimentar perspectivas melhores de trabalho e, principalmente, de vida. O processo de escolarização representa para esses alunos um caminho para a ascensão social (“subir na vida”); eis, pois, uma outra perspectiva da representação social da EJA, para os participantes de nossa pesquisa, ou seja, ela é o caminho de recuperação do tempo perdido e de tudo mais que a falta da escolarização lhes conferiu, em termos de prejuízo. A valorização do processo de alfabetização para se alcançar melhores condições de vida e trabalho também, foi um dos aspectos analisados na pesquisa de Fernandes (2004).

#### **Eixo 4 – Função social da escola**

Esse quarto e último eixo discute-se como os participantes da pesquisa vêem a escola. Os alunos gostam da escola, principalmente por ela ser um meio, um caminho para eles conquistarem aquilo que eles mais almejam, que são os estudos e as possibilidades de melhorar no trabalho e na vida. O gostar da escola também está muito vinculado ao aspecto afetivo, pois relatam que os professores e os colegas são bons, “legais” e a escola torna-se um ambiente muito agradável:

“Sim, adoro, porque eu tenho muita esperança de aprendê alguma coisa, ser alguém na vida. Sem estudo você não é nada”. (L.R.L.O., 64 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Sim, porque a gente aprende tudo o que a gente não sabia, apesar da gente sê nessa idade. Aprende como agi, como enfrentá as coisa, aprende até fala direito”. (T.M.S.S., 68 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Sim, adoro, porque pego muita amizade, gente legal, gente chata, com todo mundo. A gente na classe é como se fosse uma família, é como se fosse uma igreja”. (F.C.A.G., 21 anos, sexo masculino, 1ª. série, desempregado)

“Sim, porque as pessoa que estuda aqui são legal, as professora e meus filho vem junto, então é legal”. (M.F.B.C., 41 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

É interessante observar como algumas pessoas gostam tanto do ambiente escolar que chegam a compará-lo a uma segunda família, segunda casa, terapia e até mesmo, igreja. Outro elemento significativo é o fato de que para muitas mulheres estudarem, elas precisam levar os filhos com elas e as professoras e a escola aceitam essa condição. Isso é um fator de incentivo a mais para aquelas alunas que querem continuar os estudos e não têm com quem deixar seus filhos à noite, uma vez que muitos maridos ou companheiros se recusam a ficar com eles.

Muitos alunos se mostraram insatisfeitos com a escola, no que diz respeito aos recursos materiais, apontando a inadequação deles para os jovens e adultos. Inclusive, o maior número de sugestões de mudanças, foram com relação a esses itens. Os participantes deram contribuições importantes para que a escola melhore a estrutura que oferece:

“Se eu pudesse, eu colocava um monte de computador pro povo estudá. Comprei um computador pra minha irmã e fiquei com inveja dela. Comprei pra ela e eu não tenho”. A.S.F., 26 anos, sexo masculino, 2ª. série, pedreiro)

“Eu gostaria que todo mundo tivesse oportunidade de estudar. Que todos aqueles que acreditassem no futuro, tivessem oportunidade. O meu longe será o amanhã dos meus filhos”. (A.C., 40 anos, sexo masculino, 4ª. série, motorista)

“Eu mudaria as mesa, as cadeira, a losa, porque a losa, a cadeira e a mesa é muito baixa. A classe é pra criança, a gente fica com dor na coluna”. (C.N.S., 23 anos, sexo feminino, 4ª. série, doméstica)

“Mudaria a cadera, mesa de estudá, uma escola maior que cabe bastante aluno. Mais zelo. Tirá os maloquero e dexa aquele que qué aprende”. (F.C.A.G., 21 anos, sexo masculino, 1ª. série, desempregado)

“Queria que tivesse mais serviços manuais pra gente aprende, seria importante. Atividades manuais pra gente, de casa”. (L.R.L.O., 64 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

Com relação às atividades complementares e extra-classe os alunos respondem que as escolas realizam festas e passeios pela cidade, dentre outras atividades. Eles dão sugestões de

cursos que poderiam acontecer na escola, onde pudessem aprender algum artesanato para fazer, vender e ajudar nas despesas da casa.

Os significados atribuídos à escola foram vários; dentre eles, que a escola é o lugar para aprender muitas coisas e, principalmente, ler e escrever corretamente. O papel da escola pode ser constatado também, nos trabalhos de Cruz (1993), Foltran (1993) e Souza (1994). É impressionante verificar o poder que os entrevistados dão à escola, como se ela fosse dar a eles a solução para todos os problemas. Sabemos que o ser humano desenvolve algumas potencialidades, principalmente por intermédio da escola, como afirma Vygostky (2000). No entanto, fatores sociais, políticos e econômicos não podem ser desconsiderados, quando o assunto é vida e trabalho melhores para esses inúmeros alunos que freqüentam as salas de aula da EJA. O processo de escolarização contribui muito para que novas oportunidades se façam presentes na vida dos educandos, mas ele não é o elemento decisivo. Vejamos algumas falas que ilustram as representações sociais da escola:

“Acho que tudo, porque o dia que eu aprendê corretamente escrevê eu vô sê a mulher mais feliz do mundo”. (L.R.L.O., 64 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Uma lei boa, a gente aprende. A escola pra mim é uma casa abençoada. Eu tô aprendendo o que eu não sabia”. (C.A.R., 71 anos, sexo feminino, 2ª. série, do lar)

“A escola é um lugar muito importante, é um lugar de educação, de respeito. Onde a gente aprende muitas coisa. Eu falo sempre pros meu neto que eles têm que respeita a escola, porque os professores vão e a escola fica”. (M.G.S., 55 anos, sexo feminino, 4ª. série, do lar)

“Ela é uma luz na minha alma”. (...) (M.F.A.S., 51 anos, sexo feminino, 3ª. série, do lar)

“Eu acho que tudo. Se a gente não tivesse a escola, não existia nada então. Se a gente qué aprendê alguma coisa, a gente tem que i pra escola”. (C.N.S., 23 anos, sexo feminino, 4ª. série, doméstica)

“Muito importante, onde a gente aprende a lê e escrevê, enxergá mais longe”. (V.S.B., 29 anos, sexo masculino, 3ª. série, vendedor)

Estes e outros fragmentos de fala dos nossos participantes dão conta de apresentar o valor que eles atribuem à escola, enquanto instituição. Há uma representação social sendo veiculada nessas falas sobre a escola que, se por um lado, objetiva-se no efeito por elas produzido, ou seja, o fato de oportunizar o aprendizado da leitura e da escrita, por outro lado ancora-se na perspectiva ideológica de que o saber, o conhecimento e a informação são

garantias para uma ascensão social e, principalmente, econômica. Bem sabemos que, dada a atual conjuntura nacional, o fato de ter passado por um processo de escolarização, nos níveis fundamental, médio e superior, nem sempre garante o *status* por todos almejado. De qualquer maneira, vale ressaltar que esta perspectiva de ascensão é uma das motivações mais importantes para o regresso aos bancos escolares e que, se não garante fidedignamente a mudança de um perfil social para outro, pode, sim, garantir um acesso à cultura, o que já representa uma mudança qualitativa na vida de qualquer pessoa.

Os resultados desta pesquisa caracterizam uma parcela dos alunos da EJA, em Bauru. Foi possível identificar e analisar as representações sociais acerca do professor, do processo ensino-aprendizagem e da escola. Trazemos nesta pesquisa, alguns pontos de discussão e finalizamos apontando que a EJA ainda precisa de diversos olhares sobre os vários aspectos que a constituem, para sugerirmos caminhos que vislumbrem uma educação realmente de qualidade para todos esses jovens e adultos, que começaram agora ou dão continuidade ao seu processo de escolarização.

### **Considerações Finais**

A questão do analfabetismo, no Brasil, tem preocupado inúmeros pesquisadores, em vários momentos da história. A Educação de Jovens e Adultos - EJA - tem contribuído para que os índices de analfabetismo brasileiro diminuam. Percebemos que esses índices, de uma forma geral, estão caindo a cada censo realizado, e isso se deve aos inúmeros programas desenvolvidos junto a essa clientela. No entanto, o problema do analfabetismo poderia ter sido erradicado, se o número de campanhas, projetos, iniciativas que existiram e existem tivessem sido eficazes e se, realmente, houvesse políticas públicas que garantissem o acesso e permanência de jovens e adultos nos bancos escolares.

O fato de ainda, na atualidade, algumas pessoas terem acesso a tantas tecnologias e regalias, que o mundo moderno oferece, enquanto outros nem sequer conseguem fazer e compreender uma leitura e se comunicar por meio da escrita e, por conseqüência, não ter as mesmas oportunidades e vantagens que os demais, é inadmissível e contraditório.

Um dos caminhos para se iniciar o processo de mudança no que diz respeito ao acesso e permanência dessas pessoas na escola, é investigar falhas e virtudes na EJA, é conversar

com os alunos que participam desse processo, dar voz a eles, que mais do que ninguém, conhecem essa realidade, pois a vivenciam todos os dias. Por meio desse diálogo, é possível verificar suas representações sociais, acerca de si mesmos, de seus professores, dos processos de escolarização e das escolas. Através dos dados coletados, buscamos o perfil dos alunos da EJA e resgatamos a sua história, evidenciando aspectos de relação entre o participante da pesquisa e o seu processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos gerais que têm considerado como elemento de análise a percepção dos alunos jovens e adultos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribuem para o processo investigativo de conhecimento da realidade dessa modalidade de ensino. Este estudo se consubstanciou como uma tentativa de apreensão das representações sociais, acerca da escola, dos professores e dos processos de ensino-aprendizagem, elaboradas pelos alunos jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Bauru / SP, contribuindo para o conhecimento desse contexto, ampliando um pouco mais o foco de análise, se comparado aos outros trabalhos.

Por meio do diálogo com os participantes, foi possível conhecer essa realidade. A questão da afetividade no contexto da EJA, principalmente na relação professor-aluno, foi um dos elementos que se destacou e do qual podemos inferir que há necessidade, por parte de educadores e pesquisadores, de se conscientizarem e refletirem, não somente sobre o ensino dos conteúdos escolares mas também sobre a importância dos aspectos afetivos na vida escolar dos alunos jovens e adultos, como ocorre a construção do afeto nessa realidade e o quanto essa relação é importante para um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma aprendizagem eficaz.

Muito ainda precisa ser investigado, no que diz respeito às percepções e perspectivas dos professores que ministram aulas na EJA. Essa investigação seria extremamente fecunda, no sentido de conhecer essa realidade por intermédio dos professores e como eles foram preparados para assumir essa profissão; quais são as facilidades, as dificuldades e os desafios que enfrentam ao se defrontarem, em suas salas de aula, com alunos jovens e adultos, em processo de alfabetização e/ou formação continuada. Por intermédio dos conteúdos expressos nas falas dos participantes, percebemos que para eles, os professores têm contribuído de forma significativa, para uma transformação qualitativa de suas realidades.

Outro campo para novas descobertas seriam os cursos de formação de professores, que têm disciplinas específicas para formação do professor da EJA. São poucas as instituições que têm essa disciplina em suas grades curriculares; no entanto, é interessante investigar como essa preparação está ocorrendo, para entender também como esses ensinamentos se desdobram nas salas de aula.

Segundo Jannuzzi (1979) a proposta pedagógica de Freire, educadores e educandos são sujeitos da educação, tomando consciência de sua historicidade, desvelando a realidade, visando a libertação de todos os homens. Para Freire, a educação é um importante instrumento, que ajudará a reinventar o mundo, pensando e repensando o homem, sua história, o trabalho, a cultura e a educação (BRANDÃO, 1981). Segundo Scocuglia (2001), as idéias de Paulo Freire sempre remetem ao fato de que a atividade educativa está carregada de politicidade, não havendo meios de se desarticular uma faceta de outra, pois ambas caminham juntas. Dessa forma, a construção da consciência histórica e política do professor deveria ser preocupação constante dos cursos de formação de professores ou de formação continuada destinada aos professores.

Pensando nesse processo de libertação, promovido pela conscientização dos sujeitos, é importante comentar o quanto os alunos mostraram-se interessados em responder ao questionário. Enquanto respondiam, refletiam sobre suas vidas, sobre si mesmos e se sentiam valorizados, porque alguém se interessava pelas suas histórias de vida, como eles mesmos comentavam. Esse processo de reflexão é essencial para a construção da consciência no sujeito jovem ou adulto.

Quando refletimos sobre a nossa vida e nossa história, conhecemos aquilo que deve permanecer como está e o que precisa ser modificado. Conhecemos a sociedade, o mundo, as dificuldades e as possibilidades de transformação, que dependem somente de nós mesmos e daquelas que dependem das circunstâncias políticas, sociais e econômicas. Descobrimos também, quais são os nossos deveres e quais são os mecanismos que devemos impulsionar para que os nossos direitos sejam conhecidos e respeitados. Assim, concordamos com Freire quando ele chamava a atenção sobre o poder do diálogo e da conscientização para todas as pessoas. Por meio das “palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo” dos indivíduos que estão escrevendo a história da Educação de Jovens e Adultos,

foi possível conhecer suas percepções, representações sociais e vislumbrar transformações e caminhos qualitativos, para essa modalidade de ensino. (FREIRE, 1997, p. 29).

## VIII – Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ABRANTES, Wanda Medrado. **A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor**. 1991. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

ABREU, Dulce Maria Britto. **O conhecimento numérico de jovens e adultos alfabetizadores na (re)criação do conceito de número**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, José Luiz Vieira de. **A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular no Brasil – período: décadas de sessenta a oitenta**. 1998. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O projeto noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistanas que tentaram um jeito novo de caminhar**. 1992. 534 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. **Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos**. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-63.

ALVARINO, Josué Viana. **O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES: 1999-2000**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ALVES, Maria José Soares. **Educação de jovens e adultos via supletivo: uma análise de módulos de ensino adotados nos Centros de Ensino Supletivo 5 a 8 no município do Rio de Janeiro**. 1991. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

AMARAL, Wagner Roberto do. **A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e**

(des)compassos. 2003. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

ANUNCIACÃO, Maria Célia Lopes. **Telecurso de 1º. Grau em Pernambuco: um estudo avaliativo.** 1987. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1987.

ARAÚJO, Denise Lino de. **A construção da intertextualidade na produção textual de alfabetizados e adultos.** 1995. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995a.

ARAÚJO, Liana Brito de Castro. **O valor da linguagem escrita para o educando jovem e adulto: em busca da cidadania negada.** 1995. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995b.

ARAÚJO, Mariluce de Souza. **Estudo do valor preditivo do conhecimento de categorização de sons na aprendizagem da leitura e a escrita em adultos.** 1990. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1990.

ASMAR, Liane Tubino el. **Níveis de escrita do adulto analfabeto.** 1990. 225 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

BARBOSA, Paulo Correa. **Quando Maria aprende a ler, Maria fala de um grupo de mulheres do Morro do Borel e da Favela da Indiana a respeito da alfabetização.** 1994. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Educação rural capitalista: contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe na campanha nacional de educação rural.** 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a distância e o universo do trabalho.** Bauru: EDUSC. 2003. (Cadernos de Divulgação Cultural, 77)

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST – 1997-1998.** 1998. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BLACK, Emília. **Educação de adultos.** 1990. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

BRAGA, Álvaro José Pereira. **Do mobral ao computador**: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos. 1996. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 38)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3.ed. Brasília: Horizonte, 1998.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª. a 8ª. Série. Brasília, DF, 2002. (v. 1)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Mobral** (março 74 a março 77). Brasília, DF, [1977?]

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Sistema Mobral**. Brasília, DF, [1967?]

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. **Educação de Jovens e Adultos**: a experiência do MOVA-SP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. **MOBRAL**: sua origem e evolução. Rio de Janeiro: MEC, 1973

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1999. (Parâmetros em ação – Educação de Jovens e Adultos).

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- BURGOS, Carlos Manuel Crespo. **Os camponeses também temos a palavra**: contradições e potencialidades em uma experiência de comunicação educativa rural. 1990. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- CAMPOS, Silmara de. **O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **O outro lado do aprender**: representações sociais da escrita no semi-árido norte-riograndense. 1997. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- CARVALHO, Martha Maria Gonçalves de. **Alfabetização-cidadão**: uma concepção de educação popular, na realização do Projeto MOVA/SP – 1989-1992. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de Jovens e Adultos**: pontos e contrapontos. Bauru: EDUSC, 2003. (Educar).
- CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Alfabetização de jovens e adultos**: trajetória histórica de uma experiências – NEPE/UFAM (1989-1996). 1998. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- CHRISTOFOLETTI. **Educação popular**: facilitadora do processo de transformação social – uma leitura a respeito do movimento da consciência em educadores de adultos. 1994. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CIANFA, Célia Regina de Lara. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. 1996. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- CORDENONSSI, Ana Maria. **Telecurso 2000**: educação para o trabalho. 1998. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.
- COSSSENTINI, Adriana Aparecida. **A coesão na produção textual**: um estudo sobre textos produzidos por alunos da educação de jovens e adultos. 2002. 251 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

COSTA, Alice Rolim Pontes. **“A vez é nossa” uma tele-visão de como alfabetizar adultos.** 1987. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1987.

CRUZ, Maria Waleska. **Processo de alfabetização de adultos: sentimentos vividos nesta trajetória.** 1993. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o futuro: educação de jovens e adultos.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (Coleção estudos. Educação a distância)

DANYLUK, Ocsana. O adulto não escolarizado e o registro da linguagem matemática. In: DANYLUK, Ocsana (org.). **Educação de adultos: ampliando horizontes de conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 17-44.

FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. **Identidade e sobrevivência no Morro de São Carlos: representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos.** 2003. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH; Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FÁTIMA, Edlamar Maria de. **Expectativas sócio-educacionais de um grupo de alfabetizando jovens e adultos no Distrito Federal.** 1997. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 1997.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios.** 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Ana Cristina. **O desafio de ensinar-aprender matemática no noturno: um estudo das crenças de estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte.** 1998. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, Marlise Roennau Santos. **Compreensão do mundo não vivido de adultos e suas implicações sociais e educacionais.** 1997. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

FOLTRAN, Nerilda Santos. **Voltando aos bancos escolares: um estudo da questão com os alunos do grupo de alfabetização de adultos do Balneário de Camboriú.** 1993. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

FONSECA, Fábio do Nascimento. **Fatores determinantes da evasão numa experiência de educação de adultos trabalhadores**: um estudo de caso. 1996. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar de ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos – 1534-1930. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção o mundo hoje, v.21)

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v. 23)

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Telecurso 2000**. Disponível em: <<http://www.telecurso2000.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2003

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GERVÁSIO, Ormezinda de Melo. **Aspectos fonológicos da variedade lingüística alfabetizando adulto**. 1995. 31 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH; Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos... . 1996. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: Iria Brzezinski (org.), **L.D.B. Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 25 jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

IDE, Iolanda Toshie. **Congresso brasileiro de alfabetização 1990**: explicitação de suas teses. 1993. 379 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nações Unidas. **Censo demográfico de 2000 e censo escolar de 2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2000.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador nacional de analfabetismo funcional (INAF)**. Disponível em: <<http://www.inaf.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2003.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção educação universitária)

JOSÉ, Elisabete de Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH; Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 63-85.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEITE, José Ribeiro. **Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade**. 1997. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

LIMA, Airan Almeida de. **Participação e superação do fracasso escolar**: o caso do projeto de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

LIMA, Raimundo Nonato Nogueira. **Educação popular em questão**: reflexões a partir (e para além) de uma prática. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

- LIMA, Valdenice Souza. **As necessidades de letramento na visão de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, de formandos de magistério e de alfabetizadores de Macapá.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- LUIZ, Mara de Oliveira Rodrigues. **A memória operacional e aquisição de leitura em analfabetos adultos.** 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (1993-1996).** 1997. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Uma interpretação sociológica do programa nacional de alfabetização instituído pelo decreto n. 53.465 de 11/01/1964 e revogado pelo decreto n. 53.886 de 14/04/1964.** 1976. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1976.
- MARQUES, Maria Amélia da Silveira. **Aprovação e reprovação nas classes de alfabetização funcional no Mobral: um estudo de caso em Salvador.** 1977. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- MARTINS, Bianchi Josefa. **Na volta quase todos se perdem ou de como a escola pública não vem alfabetizando os que a ela retornam.** 1995. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.
- MATOS, Sônia Regina da Luz. **Alfabetização de jovens e adultos e o saber do sertão baiano.** 2001. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- MAURMANN, Eulália Alves Corrêa. **Resolução de problemas dedutivos de três termos: um estudo com adultos em processo de alfabetização.** 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- MEDEIROS, Maria Gorete de. **Construtivismo em escola pública: fatores que dificultam o ensino da escrita, numa escola pública da Paraíba – um estudo de caso.** 1997. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1997.
- MEDRANO, Sandra Mayumi Murakami. **Situações didática e intervenções pedagógicas na produção de texto de alunos adultos.** 2001. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Orlinda Maria de Fátima Carrijo. **De alfabetização e alfabetizações: a busca do possível.** 1991. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

MOLL, Jaqueline. **Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA).** 1998. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MONTEIRO, Alexandria. **Étnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados.** 1998. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **O ensino de matemática para adultos através do método modelagem matemática.** 1992. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1992.

MONTERO, María Lourdes. Comportamento do professor e resultados da aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, p.222-243. (vol. 02).

\_\_\_\_\_. Os estilos de ensino e as dimensões da ação didática. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, p.244-264. (vol. 02).

MORAES, Zilca Rossetto de. **Influência da alfabetização e da escolarização no desenvolvimento cognitivo e lingüístico.** 1994. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NELSON, Ivaneide Medeiros. **O desafio de alfabetizar jovens e adultos – estudo avaliativo da FAP: alternativa educacional da Arquidiocese de Natal.** 1997. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

NEPOMUCENO, Luiza de Arruda. **A influência da alfabetização nas capacidades metafonológicas em adultos.** 1990. 228 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

- NEPTUNE, Jussara Bressan. **CEPEC: a escola cidadã**. Campinas, 1989. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- NOGUEIRA, Miria Margarete Nunes. **A elaboração do texto no processo de alfabetização**. 1995. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-90.
- OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. **Suplência: (re)construindo a educação de jovens e adultos**. 1997. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.
- OLIVEIRA, Marília Cazali. **Metamorfose na construção do alfabetizando-pessoa**. 1996. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996a.
- OLIVEIRA, Raimundo Nonato de. **Ensino supletivo: espaço de incorporação do popular e gestação de um saber crítico-transformador? Um estudo de caso**. 1996. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996b.
- OZELAME, Beloni. **Alfabetização de adultos: idéias centralizadoras e organizadoras**. 1997. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- PALMEIRAS, Maria Rosa das. **Educação de adultos como possibilidades de formação cidadã**. 1998. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Educação popular: uma experiência no cenário dos anos 90**. 1999. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores**. 1995. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- PIERRO, Maria Clara Di. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre/RS**. 1996. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º. Grau.** 19.ed. São Paulo: Ática, 1994. (Educação)

\_\_\_\_\_. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** 26.ed. São Paulo: Ática, 1999. (Educação)

PINCANO, Antonia Barbosa. **O cotidiano e a construção da língua escrita:** um estudo em uma classe de alfabetização de adultos do Rio de Janeiro. 1990. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos:** possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PRAVADELLI, Carlo. **Educação a distância:** pesquisa realizada em empresas que implantaram o Telecurso 2000. 1997. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **A questão rural e os desacertos da educação:** o caso de Ceará-Mirim. 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

RABELO, Josefa Jackline. **Os empresários e a intervenção na educação:** investigando interesses – o projeto de alfabetização dos operários da construção civil – SESI-SINDUSCON. 1997. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

RAGONESI, Marisa E. Melillo Meira. **Educação de adultos:** instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica para adultos. 1990. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. 1998. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. **Educação de Jovens e Adultos:** proposta curricular para o 1º. segmento do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; São Paulo: Ação Educativa, 1997.

- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989. p. 173-198.
- ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20**. 1995. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- ROSAS, Judy Mauria Gueiros. **Participação popular: a exclusão social na política de educação de jovens e adultos**. 1996. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as apresentações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.
- SACHETTI, Virgínia Azevedo Reis. **A arte de ensinar: um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor**. 1992. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. 1997. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; AZZI, Roberta Gurgel (org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- SALVADOR, Maria Suemi. **Adultos não escolarizados no mundo letrado dominante**. 1997. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SANTANA, Luciene. **Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados**. 1996. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-38.
- SANTOS, Mitz Helena de Souza. **Educação de jovens e adultos: estudo de uma proposta política-pedagógica popular**. 1992. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992a.

SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Alfabetização de adultos numa perspectiva epistemológica**. 1992. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1992b.

SARAIVA, Maria Inês Martins. **Histórias de vida e outras história** – narração e memória na alfabetização de adultos. 1998. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem**. 1994. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SCHIVITZ, Ida Maria. **O adulto analfabeto e os transtornos de percepção e psicomotricidade**. Porto Alegre: Sulina. 1977.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMS da ditadura**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SCOMAZZON, Rosa Lúcia Grassi. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise de uma proposta educativa no cotidiano de professores e alunos**. 1991. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

SILVA, Carla Cecília Rodrigues Almeida. **Explorando novos caminhos para a democracia: os desafios da participação popular na gestão pública e o movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo (MOVA/SP, 1989-1992)**. 1998. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, Cenira Maria Berbet Aires da. **Ensino supletivo no Tocantins: projeto Palmas – intenção X realidade**. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

SILVA, Roselaine Aquino da. **Significado do processo de alfabetização de jovens e adultos no contexto de diferentes espaços sociais**. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SIMÕES, Cynthia G. G. **Leitores e escritores em construção: análise de uma prática junto a adultos pós-alfabetizandos**. 1995. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

SLOMP, Paulo Francisco. **Contextualização da leitura e escrita por adultos não-alfabetizados**. 1991. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Do trabalho para a escola: as contradições a partir de uma experiência de escolarização de adultos**. 1987. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação de adultos em Minas Gerais: continuidade e rupturas.** 1995. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Abilene Bispo. **A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar.** 1994. 276 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Escrita e ação educativa: uma visão de um grupo de alfabetizadores do MOVA-SP.** 1996. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, Ângela Maria Calazans de. **Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire.** 1988. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1988.

SOUZA, Cláudia Moraes de. **Nenhum brasileiro sem escola: projetos de alfabetização e educação de adultos do estado desenvolvimentista – 1950/1963.** 1999. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999a.

SOUZA, João Francisco de. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação de jovens e adultos. Revista de Educação AEC.** Brasília: Associação de Educação Católica, v. 27, n. 108, p. 104-116, jul./set. 1998a.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Estado e política de educação de jovens e adultos.** 1998. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998b.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de.; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova lei (Lei nº. 9.394/96).** São Paulo: Pioneira, 1999b.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Classes populares e educação popular na Primeira República: problemas, valores e lutas.** 1991. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

SOUZA, Suzani Cassiani de. **Supletivo individualizado: possibilidades, equívocos e limites no ensino de ciências.** 1995. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. **Análise de representações sociais.** In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as apresentações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109-145.

SPINK, Mary Jane. Devendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH; Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 117-145.

TAVARES, Ana Cristina Rodrigues. **As leituras do mundo e as leituras das palavras: buscando significados na escolarização de jovens e adultos**. 1999. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira e. **Matuto ponto acima: a reprodução do conhecimento no saber popular**. 1984. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

TELES, Leticia de Lourdes Curado. **Constituição de professoras(es) em educação de jovens e adultos numa escola pública do Distrito Federal: completude na incompletude? Ou incompletude na completude?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

TERRA, Neuza Salles. **Concepções de alfabetização de adultos no Brasil no período de 1946 a 1964**. 1992. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **As construções matemáticas dos alunos adultos pouco escolarizados: das resoluções cotidianas ao registro formal**. 1998. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998a.

TOLEDO, Paulo de Tarso Gasparelli de. **O processo de formação de professores(as) para educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. 1998. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998b.

TORRES, Eliane Aparecida. **Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo**. 1997. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografia e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; 2)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; 6)

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **O enfoque autonomista da educação: crítica à proposta de educação popular autônoma.** 1989. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

VIANNA, Adriana Beatriz Botto Alves. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço na educação de jovens e adultos.** 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização.** 1999. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ZONTA, Celso. **Fragmentos de vida: subsídios para um programa de adultos e jovens.** 1990. 474 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

## IX - ANEXOS

DOC 01 – Termo de consentimento .....	108
DOC 02 – Índices sobre o analfabetismo .....	109
DOC 03 – Dados sobre a Educação de Jovens e Adultos em Bauru/SP .....	111
DOC 04 – Questionário aberto – instrumento para coleta de dados .....	114

## DOC 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO

**Título do Projeto:** *Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem*

**Pesquisadores Responsáveis:** *Poliana da Silva Almeida Santos Camargo (mestranda) e Dra. Selma de Cássia Martinelli (orientadora)*

- **Resumo:** O objetivo desta pesquisa é investigar a educação de jovens e adultos no ensino fundamental, identificando as percepções dos jovens e dos adultos sobre o seu processo de escolarização. A entrevista da qual você participará é o principal instrumento de coleta de dados, por isso, será registrada por meio de questionário para fins de análise.
- **Riscos e Benefícios:** Esta pesquisa (entrevista) não oferece nenhum risco a você, uma vez os autores comprometem-se com a manutenção de absoluto sigilo quanto sua identificação. Da mesma forma, esta pesquisa (entrevista) não lhe renderá benefícios financeiros de qualquer espécie.
- **Custos e Pagamentos:** Não existirão encargos adicionais associados à sua participação como sujeito de pesquisa neste estudo.
- **Confidencialidade**

Eu \_\_\_\_\_ entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação do conteúdo desta entrevista para propósitos científicos.

- **Consentimento Voluntário.**

Eu \_\_\_\_\_ certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2004.

Eu certifico que expliquei a(o) Sr.(a) \_\_\_\_\_, acima, a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e testemunhei assinatura acima.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2004.

## DOC 02 – ÍNDICES SOBRE O ANALFABETISMO

**Tabela 01 – Alunos alfabetizados pelo MOBRAL (1970 – 1976)**

Região	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Norte	5.131	19.415	61.993	83.386	84.992	69.031	61.380
Nordeste	41.474	580.740	1.160.018	995.988	1.114.611	930.910	811.548
Sudeste	66.840	275.128	519.609	442.152	404.903	418.845	323.848
Sul	36.157	181.803	236.350	170.015	213.739	147.044	129.019
Centro-Oeste	22.487	24.234	64.713	92.856	105.677	90.672	78.409
<b>BRASIL</b>	172.089	1.081.320	2.042.683	1.784.397	1.923.922	1.656.502	1.404.204

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2003).

**Tabela 02 – Dados sobre o Analfabetismo - 1985**

Região	Índice de Analfabetismo
Norte	0,66%
Centro-oeste	1,68%
Sul	2,74%
Sudeste	7,97%
Nordeste	13,55%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003).

**Tabela 03 – Índices sobre o Analfabetismo – 2000**

Região	Analfabetismo Geral
Sul	7,7%
Sudeste	8,1%
Centro-oeste	10,8%
Norte	16,3%
Nordeste	26,2%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003).

**Tabela 04 – Índices sobre o Analfabetismo Funcional**

Região	1997	1999
Sul	24,3%	21,8%
Sudeste	24,5%	22,3%
Centro-oeste	29,0%	27,1%
Norte	31,1%	28,7%
Nordeste	49,7%	46,2%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003).

**Tabela 05 – Pessoas Atendidas pelo MOBRAL no Estado de São Paulo**

1970	30.863
1971	101.132
1972	123.035
1973	92.372
1974	91.475
1975	83.643
1976	82.502

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003).

**Tabela 06 – Quantidade de pesquisas por tema**

Temas	Número de Pesquisas Localizadas
Políticas públicas	26
Processo ensino-aprendizagem (escola – 03, professor - 05, aluno – 13)	21
Desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita	19
Programas, campanhas e projetos	16
Ensino da Língua Portuguesa e Matemática	09
História e análise de documentos	07
Desenvolvimento cognitivo e lingüístico	05
Formação de professores	05
Letramento	03
Telecurso	03
Gênero	03
Educação de adultos presos	02
Evasão	02

Fonte: in loco.

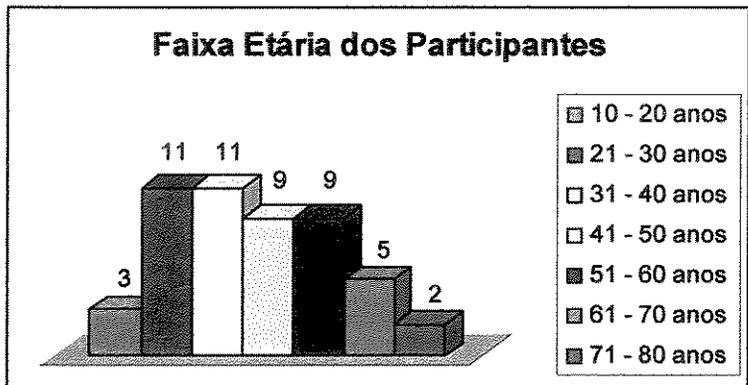
**Tabela 07 - Quantidade de pesquisas por ano**

Ano	Pesquisas
1976	01
1977	02
1984	02
1987	04
1988	02
1989	03
1990	08
1991	07
1992	06
1993	03
1994	05
1995	11
1996	11
1997	14
1998	16
1999	06
2000	02
2001	07
2002	01
2003	09
2004	01

Fonte: in loco.

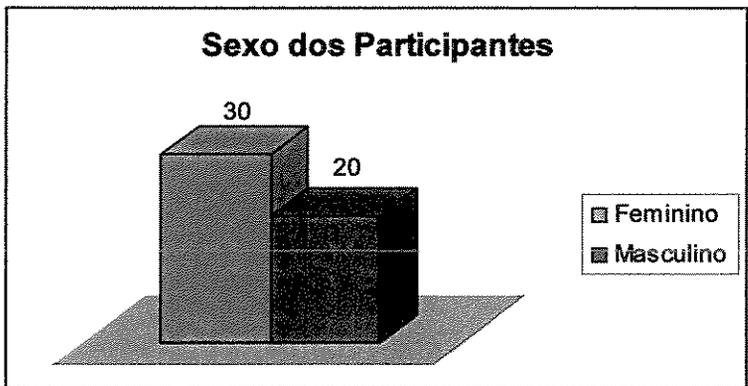
DOC 03 – DADOS SOBRE A EJA NO MUNICÍPIO DE BAURU/SP

Gráfico 01



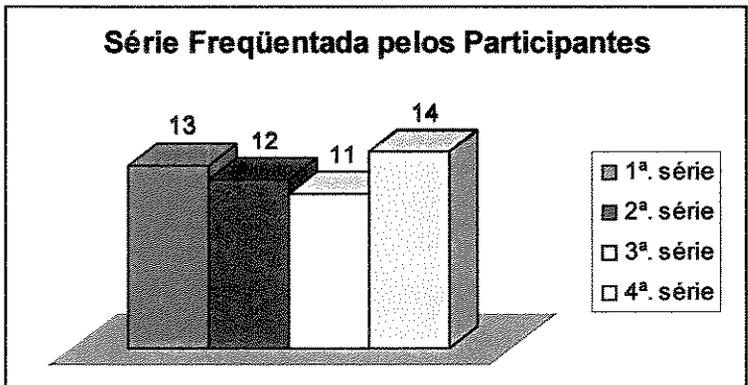
Fonte: in loco.

Gráfico 02



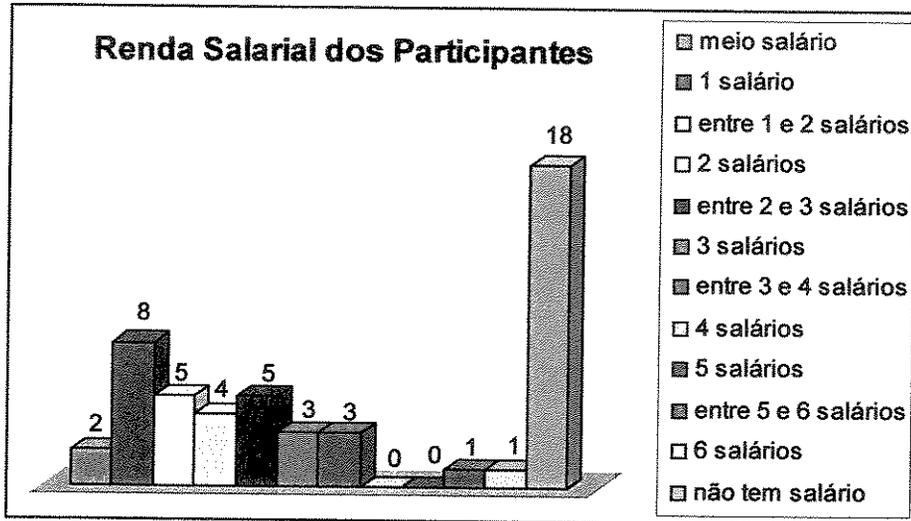
Fonte: in loco.

Gráfico 03



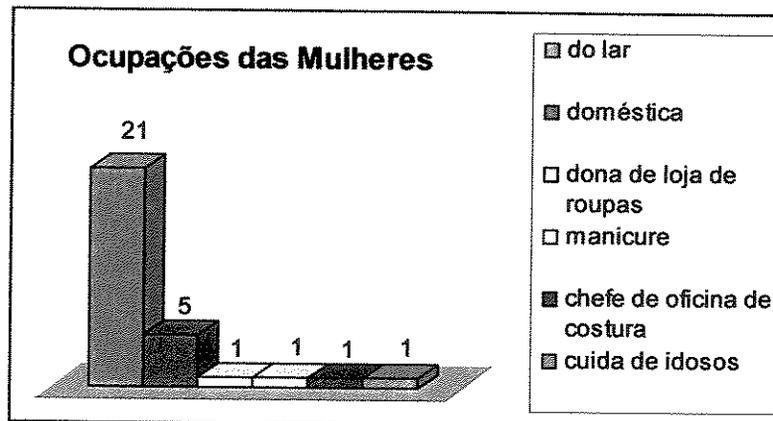
Fonte: in loco.

**Gráfico 04**



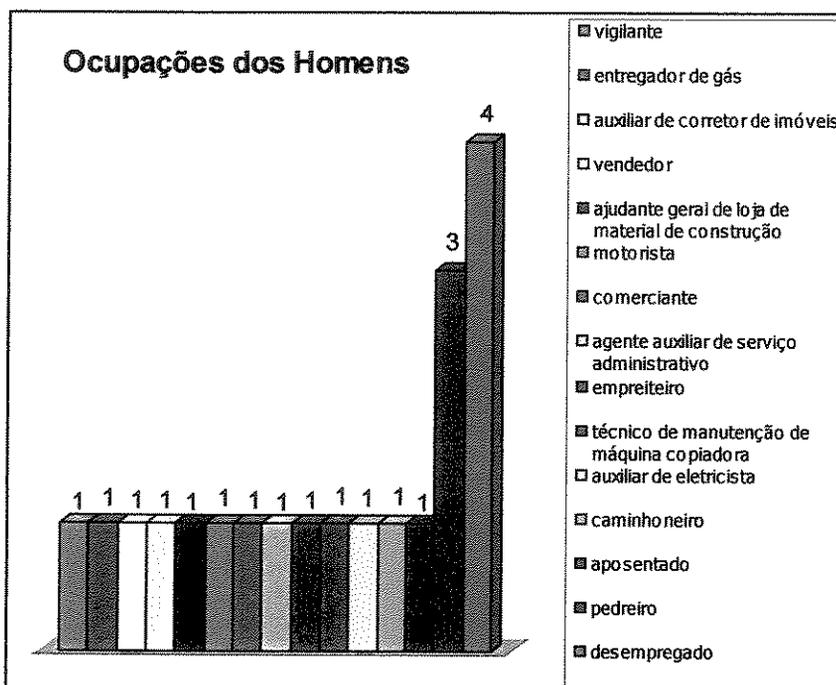
Fonte: in loco.

**Gráfico 05**



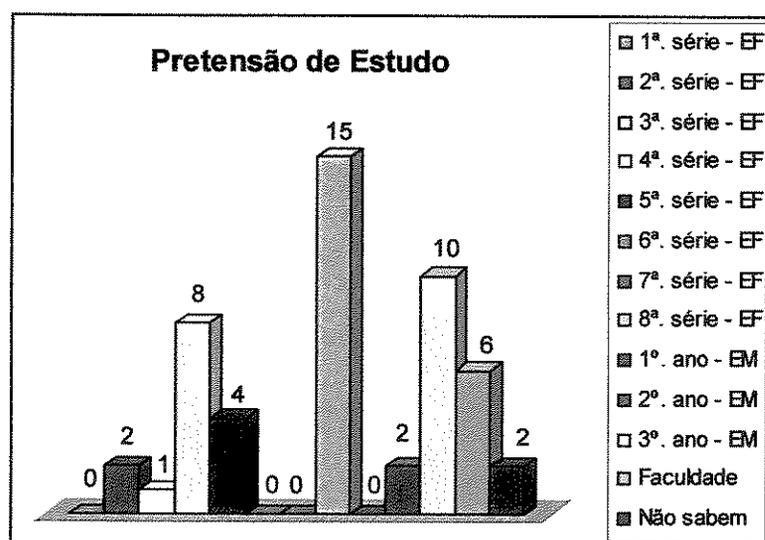
Fonte: in loco.

**Gráfico 06**



Fonte: in loco.

**Gráfico 07**



EF = Ensino Fundamental

EM = Ensino Médio

**DOC 04 – QUESTIONÁRIO ABERTO – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS**

Participante Número \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Bairro Onde Mora: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Série: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

1. Se estiver trabalhando, qual a sua função?
2. Qual a sua renda mensal?
3. Por que você parou de estudar quando era criança?
4. Por que você voltou a estudar depois de tanto tempo?
5. Quais são as dificuldades que você enfrenta ao voltar a estudar?
6. Pretende estudar até que série?
7. Quais são as atividades desenvolvidas na sala de aula que you mais gosta?
8. Quais são as atividades desenvolvidas na sala de aula que you menos gosta?
9. Quando você tem dúvida em alguma matéria e procura o(a) professor(a) o que ele (a) faz?
10. Para você o que é ser um bom (boa) professor(a)?
11. O que um(a) professor(a) faz que você acha ruim?
12. Como são as aulas do(a) seu(sua) professor(a): (Metodologia)
13. Você consegue fazer tudo o que o(a) professor(a) pede?
14. Como você aprende mais fácil?
15. Você tem dificuldade para aprender o que o professor ensina?
16. A que você atribui esta dificuldade?

17. Que tipo de dificuldades você tem na escola?
18. A que você atribui o seu bom desempenho?
19. Você é um bom aluno? ( ) Sim ou ( ) Não. Por que?
20. Você está aprendendo tudo que gostaria?
21. O que o estudo está ajudando no seu trabalho?
22. O que mudou na sua vida depois que voltou a estudar?
23. Qual a matéria que você mais gosta? Qual a matéria que menos gosta?
24. Você gosta da escola? ( ) Sim ou ( ) Não . Por que?
25. O que você mudaria na escola?
26. A escola promove eventos que você gosta? Quais?
27. O que a escola significa para você.