

**PAULA CRISTINA SILVA DE OLIVEIRA**

**ALFABETIZANDOS/AS NA EJA:  
As razões da permanência nos estudos**

Belo Horizonte

2011

**PAULA CRISTINA SILVA DE OLIVEIRA**

**ALFABETIZANDOS/AS NA EJA:  
As razões da permanência nos estudos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG

2011



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação intitulada “*Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos*”, de autoria da mestranda Paula Cristina Silva de Oliveira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.a. Dra. Carmem Lúcia Eiterer – FaE/UFMG – Orientadora

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – FaE/UFMG

---

Prof.a. Dra. Analise de Jesus da Silva – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FaE/UFMG

---

Prof.a. Dra. Lycinia Maria Correa – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 02 de Dezembro de 2011

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo apoio e incentivo incondicionais.

Às minhas filhas Maria Luiza e Maria Tereza por tornarem esta caminhada colorida e alegre.

Aos educandos e educandas da EJA com quem tanto tenho aprendido.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por iluminar meu caminho com pessoas especiais.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Auxiliadora, que não tiveram a “oportunidade” de concluir o ensino fundamental, tampouco permanecerem estudando “ao longo da vida”. Tanto me ensinaram e ensinam. O apoio e o incentivo deles foram fundamentais, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Carmem por toda compreensão, solidariedade, apoio e “puxões de orelha”. Excelente orientadora, sempre norteando o trabalho e trazendo contribuições ao diálogo que propusemos. Obrigada por sua amizade.

Agradeço às minhas Mariquinhas, MaLu e MaiTê. É difícil expressar com palavras o amor, a compreensão e o apoio que essas pequetitas parecem demonstrar. Durante a escrita deste estudo, vários foram os momentos de sorrisos, choros, alegrias, bravuras e divertimentos. A escrita, assim como a vida, ficou mais colorida.

Agradeço ao Cleiton, admirável companheiro, por, além de ter sido meu “secretário” em alguns momentos, ter me dado todo o apoio necessário e realmente dividir comigo as responsabilidades com a casa e com nossas filhas. Obrigada pelo amor e carinho.

Agradeço à “fantástica” rede de mulheres de nossa família com quem pude contar: mãe, Tia Lúcia, minha sogra Geni, minhas queridas cunhadas Kelly e Daiane, minhas sobrinhas Jojô, Stellinha e Maria Clara.

Agradeço ao meu irmão e aos primos que de perto ou de longe acompanham e partilham comigo desta trajetória: Mateus, Luanna, Amanda, Dinho, Janaina, Flavinho, Fabrício, Israel, Poliana, Gabriela, Heloísa, Edileusa.

Agradeço à Luanna por ter, de imediato, me auxiliado (e muito) na transcrição das entrevistas.

Agradeço aos colegas do grupo de trabalho de Formação dos Educadores do Brasil Alfabetizado/Cidadão Nota 10, em especial Ana Paula Pedroso e Ariane Sampaio com quem, além de partilhar alegrias e desafios vivenciados neste trabalho, dividi as ansiedades em relação às nossas ausências em casa.

Agradeço ao Olavo por indicar e percorrer comigo as turmas do Projeto em busca da turma mais adequada para a investigação.

Agradeço à Ludi, amiga com quem partilhei (e partilho) as alegrias e aflições do processo de seleção, das disciplinas cursadas, deste processo de escrita, do rumo profissional a seguir.

Agradeço aos colegas, às amigas que fiz/retomei no mestrado, dividindo também momentos de descontração e ansiedade, seja de forma presencial ou virtual, e até mesmo pelos corredores da FaE/UFMG: Lídia, Miriam Marmol, Kyrleys, Neilton, Júlio, Helenice, Gláucia, Fernanda Vasconcelos, Hercules, beatas GENiais.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação com quem tive a oportunidade de, no mestrado, conviver mais de perto. Ao Leo, por ter acompanhado, vivenciado e incentivado a minha trajetória, desde a seleção. À Professora Ana Galvão pela sensibilidade e objetividade na revisão do projeto de pesquisa. À Analise, professora que passei a admirar pelo seu engajamento e atitude frente as questões educacionais e sociais. À Ção pela maneira acolhedora com que trata seus estudantes.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação e da biblioteca, em especial Ernane, Dani, Joanice, Marly, Carlos e Sérgio.

À comunidade do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, representada pelo PROEF-I e PROEF-II, composta pelos coordenadores, educandos e educandas e monitores-professores dos anos de 2005, 2006 e 2008.

Às professoras da Escola Municipal Rui da Costa Val pelo acolhimento e ajuda no desafio de me tornar professora do ensino fundamental da rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Ao grupo de educadores de EJA da Escola Municipal Herbert José de Souza do ano de 2010: Saint Clair, Luiza, Cláudio e Amantino, assim como aos educandos e educandas, Geci, Valdir, Otávio. Minha estreia na EJA da PBH não poderia ter sido melhor.

Aos queridos educandos da turma da Gerência de Manutenção da Regional Norte, com quem tive a oportunidade de conviver.

Agradeço à Professora Rosimeire por ter acolhido a proposta de pesquisa e ter sempre se mostrado disponível para sanar eventuais dúvidas. Aprendi muito observando suas aulas.

Agradeço à professora Daiane pela disponibilidade na ajuda do recrutamento dos estudantes para a realização das entrevistas.

Agradeço aos educandos da turma da escola municipal investigada, em especial ao Roberto, César, Frederico e Idalina por terem, gentilmente, disponibilizado parte do seu tempo e concedido as entrevistas.

Agradeço ao Beto por ter se prontificado a realizar a revisão deste trabalho em tempo hábil.

Agradeço aos professores Geraldo Leão e Lycinia Maria por terem aceito o convite para participar da banca.

## **Ensinamento**

“Minha mãe achava estudo  
A coisa mais fina do mundo.  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.  
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:  
‘Coitado, até essa hora no serviço pesado’.  
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.  
Não falou em amor.  
Essa palavra de luxo.”

*Adélia Prado*

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado desenvolveu-se junto a uma turma de alfabetização de EJA localizada em uma escola municipal de Belo Horizonte e teve como objetivo geral compreender possíveis fatores internos ao processo educativo que pudessem contribuir para que seus/suas estudantes, jovens, adultos/as e idosos/as, permanecessem nos estudos. Para tanto, a revisão de literatura versou sobre permanência e interrupção dos estudos de educandos e educandas da EJA e práticas de alfabetização. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e buscamos uma turma em que não tivesse ocorrido interrupção dos estudos pelos educandos na passagem de um ano letivo a outro. Identificamos uma turma na qual a maioria dos/as estudantes se manteve frequente nesse período delimitado. Realizamos observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com educadora e alfabetizandos/a e análise de documentos que orientam a EJA no município de Belo Horizonte. Concluímos que não é possível dissociar fatores internos e externos à sala de aula que possam contribuir para a permanência nos estudos de estudantes da EJA. Verificamos que a ação pedagógica da educadora aparentemente se alicerçava numa prática de cunho tradicional, com ênfase em atividades que visavam à aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo, sem, contudo, desconsiderar o aspecto relacional e as especificidades do público da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. A questão laboral e a vontade individual de três educandos, além da busca de autonomia, já tratadas em outras pesquisas, ganharam evidência em nossa análise sobre fatores que poderiam motivar esses/as educandos/as a permanecerem estudando. Concluímos, portanto, que pode haver correlação entre um processo pedagógico implementado em uma turma de EJA e a permanência nos estudos.

**Palavras-chave:** EJA, alfabetização, permanência.



## **ABSTRACT**

This master thesis was developed at an adult education literacy class located in a municipal school of Belo Horizonte and main goal was to understand possible factors internal to the educational process that could contribute to these students, young adults and the elderly remain in the study. To this end, the literature review was about permanence and interruption of studies of people from EJA and literacy practices. We develop a qualitative research and seek a class in which the number of students remained somewhat stable in the passage of a school year to another. We conduct classroom observations, semi-structured interviews with educators and learners, and analysis of documents that guide EJA in the city of Belo Horizonte. We conclude that it is not possible to separate internal and external factors to the classroom that can contribute to the permanence of students in studies from EJA. We found that the pedagogical action of the educator is apparently rooted in a practice of traditional features, with an emphasis on activities aimed at acquiring the skills of reading, writing and arithmetic, without, however, ignore the relational aspect of the public and the specificities of EJA. The matter of individual will and the labor factor of three students, and the pursuit of autonomy, already addressed in other studies, evidence gained from our analysis on factors that could motivate these students to remain in school. We therefore conclude that there may be a correlation between the educational process implemented in an adult education class and stay in school.

**Key-words:** EJA, literacy, permanence.

## LISTA DE SIGLAS

AMABEL –	Associação de Moradores de Aluguel de Belo Horizonte
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA –	Bahia
BH –	Belo Horizonte
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE –	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CME –	Conselho Municipal de Educação
COEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CIPMOI –	Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Especializada
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
FAE –	Faculdade de Educação
GCPF –	Gerência de Coordenação da Política-Pedagógica e Formação
GT –	Grupo de Trabalho
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF –	Índice Nacional de Alfabetismo Funcional
IFES –	Instituição Federal de Ensino do Espírito Santo
MEC –	Ministério da Educação
NSE –	Nível socioeconômico
ONG –	Organização Não Governamental
PEJA –	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PEMJA –	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLA –	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PROEF-1 –	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento
PROEF-2 –	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento
PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PBH –	Prefeitura de Belo Horizonte
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
RME –	Rede Municipal de Educação

RS – Rio Grande do Sul  
SEA – Sistema de Escrita Alfabética  
SIND-REDE/BH – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública  
Municipal de Belo Horizonte  
SMAC – Secretaria Municipal de Ação Comunitária  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS E ALUNAS NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	18
2.1	(Re)visitando estudos e pesquisas que dialogam com a permanência nos estudos .....	19
2.1.1	Sentidos e significados atribuídos à escolarização pelos/as estudantes da EJA .....	21
2.1.2	A (não) permanência nos estudos de educandos e educandas da EJA .	29
2.1.3	Fatores internos e externos que contribuem para a interrupção/permanência nos estudos dos alunos e alunas da EJA .....	34
2.2	Práticas de alfabetização .....	38
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	49
3.1	Percurso metodológico.....	49
3.1.1	Sobre a observação .....	52
3.1.2	Os sujeitos, as entrevistas.....	54
3.1.3	Organização do material empírico e perspectivas de análise .....	56
3.2	Caracterizando a EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte ..	58
3.2.1	Um pouco do histórico da EJA na Prefeitura de Belo Horizonte .....	60
3.2.2	O Projeto EJA/BH.....	63
3.2.3	A Escola Municipal .....	67
3.2.4	A permanência de estudantes da EJA e os documentos oficiais da cidade e da escola .....	70
<b>4</b>	<b>RAZÕES DA PERMANÊNCIA</b> .....	75
4.1	O dia a dia da sala de aula.....	75
4.1.1	Da relação com a educadora e entre os/as educandos/as.....	76
4.1.2	Sobre a prática educativa.....	80
4.2	A educadora Rosimeire .....	86

4.3	Os/as educandos/as.....	95
4.3.1	Roberto.....	95
4.3.2	César.....	100
4.3.3	Idalina.....	103
4.3.4	Frederico .....	107
4.4	Sistematização dos resultados.....	111
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>136</b>
	Apêndice A – Roteiro da entrevista semiestruturada com a educadora..	136
	Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada com os/as educandos/as .....	137
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>138</b>
	Anexo A – Atividade de Português .....	138
	Anexo B – Atividade de Matemática.....	139

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho está relacionado às minhas vivências durante a graduação em Pedagogia, como bolsista de extensão no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Neste Programa de Extensão, a comunidade escolar é composta por jovens e adultos da comunidade interna e externa à UFMG,<sup>1</sup> professores e pesquisadores da Universidade que coordenam e orientam os chamados “monitores-professores”, que são estudantes dos cursos de licenciatura bolsistas, que atuam como educadores.

A experiência no Programa, que é formado pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (PROEF-1); Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2) e Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), ocorreu em dois desses Projetos. Inicialmente, nos anos de 2005 e 2006, atuei no PROEF-2 como bolsista da área de Pedagogia, na coordenação pedagógica. Já no ano de 2008, como monitora-professora de alfabetização, no PROEF-1, coordenado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE.

A iniciativa de voltar este estudo para a Educação de Jovens e Adultos deu-se, portanto, em decorrência da relação construída com esse público. É a partir da vivência nesses Projetos de Extensão que surgem algumas questões que incitaram esta pesquisa.

Durante a permanência nos projetos de extensão de EJA como bolsista, várias foram as ações pedagógicas desenvolvidas, bem como questões e problematizações que permearam a prática educativa e que levaram ao desenvolvimento de uma investigação inicial. Dentre as questões que nos incomodavam, destacamos: por que depois de ter tomado a iniciativa, muitas vezes difícil, de voltar a estudar, o aluno “desiste”? A metodologia utilizada em sala de aula não condiz com o que ele esperava? A situação econômica tornou-se um empecilho para sua continuidade? Não houve apoio familiar? Ou, ainda, a vivência na escola, os conhecimentos/habilidades até então trabalhados, poderiam ser considerados como suficientes pelo aluno? Estas são questões que traduziram-se em dois eixos causais: **fatores internos** e **externos** ao ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Fazem parte da comunidade interna à UFMG todos os trabalhadores que atuam na Universidade.

Na monografia de conclusão de curso desta pesquisadora, Oliveira (2008), intitulada “*Evasão*” escolar na Educação de Jovens e Adultos, refletimos sobre este tema por meio da literatura já existente e de entrevistas com alunas consideradas como “evadidas” do PROEF-2. Chegamos ao consenso que, assim como afirma Geovania Lúcia dos Santos (2003), os alunos da EJA, dadas as mais variadas e diversas situações vividas em seu cotidiano, às vezes se deparam com períodos de *interrupções dos estudos*. Assim, na monografia, utilizamos o termo “evasão” entre aspas e tratamos essa problemática como *interrupção dos estudos*.<sup>2</sup> Falamos e escolhemos o termo “interrupção” porque as trajetórias escolares desses sujeitos são marcadas por idas e vindas, como veremos neste trabalho. Verificamos no trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia que os motivos que levaram as entrevistadas a interromperem seus estudos se configuraram, aparentemente, como fatores externos ao Projeto: trabalho, situação econômica, cansaço, relações familiares, etc.

Dentro desse contexto, vimos que a Educação de Jovens e Adultos se tornou manchete de alguns jornais do país,<sup>3</sup> em decorrência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007). As reportagens tratavam, principalmente, do fator interrupção dos estudos de alunos matriculados nos cursos da EJA, especialmente na etapa da alfabetização.

Segundo Galvão e Di Pierro (2007), duas abordagens são predominantes na imprensa escrita relativas à educação. A primeira normalmente noticia programas de governos ou iniciativas de organizações sociais, a segunda apresenta resultados de pesquisas e levantamentos estatísticos que revelam a persistência do analfabetismo e denunciam o baixo desempenho de jovens e adultos brasileiros em testes de habilidades de leitura e escrita.

Concordando com a observação dessas autoras, as notícias veiculadas nos jornais, citadas anteriormente, apontavam os motivos predominantes para a interrupção dos referidos cursos: horário das aulas incompatível com o trabalho ou

---

<sup>2</sup> Conforme considera Coura (2007), é importante verificar quais possíveis significados podem estar implícitos em termos que, a princípio, se apresentam como sinônimos, que tipos de preconceitos podem carregar e em que contexto são criados e utilizados, para assim escolher entre eles qual seria o mais adequado.

<sup>3</sup> Jornal Estado de Minas, Caderno Gerais de 23 de maio de 2009. p. 19  
Folha.com de 22 de maio de 2009. disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u569946.shtml>

os afazeres domésticos. Tais resultados vão ao encontro dos obtidos na monografia (OLIVEIRA, 2008), em que constatamos que os motivos que levaram as ex-alunas entrevistadas a não voltarem ao Projeto se configuraram como fatores externos ao ambiente escolar.

Dentro dessa conjuntura, esta dissertação de mestrado teve como objetivo geral compreender possíveis fatores internos ao processo educativo que contribuem para que alfabetizandos e alfabetizadas da EJA *permaneçam* nos estudos.

Levando em consideração a complexidade do fator interrupção dos estudos, propusemo-nos uma investigação junto a sujeitos da EJA tendo como foco estudantes da etapa da alfabetização que permaneceram no ambiente escolar na passagem do ano letivo de 2009 para 2010. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a coleta de dados feita através de observação, entrevistas e documentos relativos à EJA em Belo Horizonte.

Levando em consideração a natureza do problema, buscamos entender o que fez estudantes alfabetizandos/as da EJA permanecerem nos estudos nesta fase da escolarização mesmo vivenciando empecilhos e percalços. Vários são os estudos que tratam de experiências de interrupção dos estudos de alunos/as da EJA (CAMPOS, 2003; LÚCIO, 2007; MOTTA, 2007; ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2008; BENTO, 2009; MARCONATTO, 2009). Nesse contexto, buscamos entender uma experiência tida como “bem sucedida”<sup>4</sup>, tomando por referência o baixo índice de interrupção dos estudos da turma. Nosso problema consistiu em identificar e compreender possíveis fatores, dentro do processo educativo e da instituição escolar, que pudessem contribuir para que esses alfabetizandos/as dessem continuidade aos seus estudos dentro desta etapa da escolarização. Interessou-nos compreender como a ação pedagógica desenvolvida contribuiria para a permanência desses alunos, como ocorreria o fenômeno de permanência nos estudos na EJA e se a ação pedagógica seria decisiva nesse processo.

Nossa investigação foi realizada em uma turma de um Projeto desenvolvido na rede municipal de Belo Horizonte denominado Projeto EJA/BH. Almejamos conhecer a especificidade deste Projeto, bem como de seus sujeitos, e compreender

---

<sup>4</sup> Optamos utilizar o termo bem sucedida entre aspas, pois, neste trabalho, consideramos o fator interrupção dos estudos como constituinte da EJA, ou seja, como uma especificidade dos sujeitos desta modalidade de ensino.



as práticas escolares, relacionando-as com o objeto de investigação, permanência nos estudos, nessa modalidade de ensino.

Nosso objetivo geral consiste em compreender, a partir de nosso objeto de pesquisa específico, possíveis fatores internos ao processo educativo que contribuem para que alfabetizados/as, jovens, adultos e idosos, permaneçam nos estudos. Esse objetivo geral se desdobra em alguns objetivos específicos<sup>5</sup> que ajudam a compreendê-lo, contemplados ao longo desta dissertação, quais sejam:

- i) Conhecer a história do Projeto EJA/BH desde seu surgimento;
- ii) Identificar a prática pedagógica desenvolvida pela educadora da turma investigada;
- iii) Identificar a dinâmica de formação de professores no Projeto EJA/BH;
- iv) Averiguar as concepções de Alfabetização e Letramento e Educação de Jovens e Adultos da educadora;
- v) Verificar o fenômeno de interrupção e permanência nos estudos na turma investigada do Projeto EJA/BH;
- vi) Verificar se há correlação entre o processo pedagógico implementado e a permanência nos estudos na turma;
- vii) Verificar se há aporte, por parte das políticas públicas, de mecanismos que favoreçam a permanência dos/as educandos/as no Projeto.

No decorrer da investigação, após coletados os dados, a análise, ancorada na revisão de literatura, leva-nos a concluir que não é possível dissociar fatores internos e externos à escola que podem contribuir para a permanência de estudantes da EJA nos estudos. Sendo assim, persistimos na busca por fatores intrínsecos à prática pedagógica que pudessem contribuir para a permanência, sem, contudo, desconsiderar os fatores externos.

No próximo capítulo, de número dois, intitulado “**A educação de jovens e adultos e a permanência dos alunos e alunas na etapa de alfabetização**”, buscaremos contextualizar o problema de pesquisa e apresentar a revisão bibliográfica. A revisão é composta por dois eixos. No primeiro eixo, denominado

---

<sup>5</sup> Conforme orientações da parecerista do projeto de pesquisa, Professora Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel, fizemos algumas adaptações/recortes nos objetivos específicos *para melhor delimitar o foco e o “objeto de pesquisa específico”* (MACIEL, 2009, p. 3).

*“(Re)visitando estudos e pesquisas que dialogam com a permanência nos estudos”,* apresentamos trabalhos e pesquisas que dialogam com a permanência/interrupção dos estudos de alunos da EJA. Esse eixo é subdividido em três tópicos, denominados a) *Sentidos e significados atribuídos à escolarização*, b) *A permanência nos estudos de educandos e educandas da EJA* e c) *Fatores internos e externos que contribuem para a interrupção/permanência nos estudos dos alunos e alunas da EJA*. Já o segundo eixo desse capítulo, *“Práticas de Alfabetização”* visa a dialogar com algumas pesquisas de âmbito nacional, como a PNAD e o INAF, e autores da área de alfabetização e EJA sobre esses conceitos e sobre práticas educativas de êxito nesta etapa.

No terceiro capítulo, denominado **“Contextualização da pesquisa”**, descrevemos e caracterizamos o percurso metodológico, os sujeitos da pesquisa e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na cidade de Belo Horizonte. Esta investigação, de cunho qualitativo, contou com três fontes de coleta de dados: observação das aulas de uma turma, entrevista com a educadora e alguns estudantes e a análise dos documentos que regulamentam a EJA neste município.

Apresentamos os resultados de nossa investigação no capítulo de número quatro, denominado **“Razões da permanência”**. Nele, organizamos os dados que emergem do campo empírico dando destaque às questões ligadas à prática educativa desenvolvida na turma pesquisada. Foram selecionados alguns pontos relevantes da observação para elucidação do problema investigativo, que compreendem *“o dia a dia da sala de aula”, “da relação com a educadora e com os educandos”, “sobre a prática educativa”*. São analisadas também as entrevistas com a educadora e com quatro educandos da turma. Ao final do capítulo, apresentamos uma breve sistematização de nossa compreensão sobre as razões da permanência.

No capítulo cinco, as **“Considerações Finais”**, retomamos os principais pontos desta dissertação e concluímos, portanto, que pode haver correlação entre um processo pedagógico implementado em uma turma de EJA e a permanência nos estudos.

Em seguida, apresentamos as **Referências** usadas para desenvolvimento deste estudo e análise de seus resultados.

Por fim, organizamos os **Apêndices**, com os roteiros das entrevistas, e os **Anexos**, que nos ajudam a ilustrar algumas das atividades propostas pela educadora.

## 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS E ALUNAS NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO

a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

Nas palavras de Arroyo (2005), a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos, nomeando jovens e adultos pela sua realidade social, levando em consideração a condição humana, que é fundamental para uma experiência educativa. A institucionalização da EJA na perspectiva de estreitos horizontes, tais como a redução de questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, avanços progressivos, competências, etc., pode secundarizar os avanços na concepção de educação de adultos historicamente já acumulados, uma vez que “avanços pedagógicos somente foram possíveis com liberdade para criar” (p. 225).

Arroyo afirmou, em 2006, que persistia a demanda de produção de conhecimento sobre a modalidade de ensino EJA, pois o campo tem uma longa história, entretanto, de acordo com o autor, não estava ainda consolidado nas áreas de pesquisa, intervenções pedagógicas, políticas públicas e diretrizes educacionais.

Não podemos mais afirmar que são escassas as pesquisas que tratam da educação de jovens e adultos, embora ainda encontremos lacunas em algumas de suas especificidades. Soares *et al.* (2008), ao fazer um levantamento sobre os textos produzidos, em uma década de existência, no Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), constata que:

Se antes, com muita frequência, se ouvia e se dizia existir poucos textos ou mesmo uma precária bibliografia sobre a EJA, na atualidade, podemos afirmar com base na análise do GT, que temos no campo um vasto material produzido e disponível para ser veiculado junto aos educandos, professores, pós-graduandos, pesquisadores e demais interessados na educação de jovens e adultos (SOARES, 2008, p. 41).

Neste sentido, no intuito de revisitar a bibliografia produzida na área, este capítulo trata da permanência dos alunos da EJA na etapa da alfabetização e está organizado da seguinte forma: o primeiro eixo tratará de pesquisas relacionadas aos sentidos e significados atribuídos à escolarização na EJA e o segundo eixo da permanência nos estudos. Para sistematizar as contribuições dessas leituras, apresentaremos um quadro apontando os fatores internos e externos, objetivos e subjetivos que dialogam com a questão da permanência nos estudos dos alunos da EJA. Por fim, no terceiro eixo serão expostos trabalhos que discutem práticas de alfabetização nessa modalidade de ensino.

A seguir são explicitados os pressupostos teóricos de nossa investigação e os possíveis diálogos referendados pela literatura existente acerca da EJA para delimitação deste problema de pesquisa.

## **2.1 (Re)visitando estudos e pesquisas que dialogam com a permanência nos estudos**

Sabemos que a temática de interrupção dos estudos vem sendo discutida e tratada em pesquisas relacionadas à EJA, conforme estado da arte de 1996 desenvolvido por Haddad. Muitos desses trabalhos se concentram na interrupção dos estudos em decorrência do fator trabalho, além de mostrar a visão do aluno sobre essa problemática.

Neste item iremos abordar os estudos encontrados durante a revisão de literatura realizada, que se deu por meio de três fontes. Inicialmente, verificamos os textos que compõem o Grupo de Trabalho de número 18, o GT 18, da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação),<sup>6</sup> apresentados entre os anos de 1998 e 2008. Identificamos trabalhos que se dedicam a investigar os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos educandos da EJA para a permanência e/ou inserção no processo de aprendizagem, seja ela escolar ou não. São eles: Maranhão (1998), Parenti (2000), Gomes (2003), Correa, Souza e Bicalho (2003), Souza (2005), Barreto e Dias (2006), Piton (2008) e Coura (2008).

---

<sup>6</sup> O GT 18 da ANPEd concentra estudos e pesquisas relacionados à EJA.

Em seguida, revisitando teses e dissertações que compõem o banco da CAPES,<sup>7</sup> identificamos dez pesquisas por meio da busca pelas palavras-chave “permanência” e “eja”. Destas, cinco nos interessaram e nos ajudam a compreender nosso objeto de pesquisa: Chamorro (2002), Alves (2006), Coura (2007),<sup>8</sup> Borges Neto (2008) e Bento (2009).

Consideramos pertinente buscarmos, também, pelas palavras-chave “evasão” e “eja”. Identificamos o total de quatorze estudos, dos quais oito nos interessaram, incluindo o de Chamorro (2002), já citado anteriormente, além de Menezes (2008), Silva (2003), Marconatto (2009), Mileto (2009), Almeida (2008), Motta (2007) e Lúcio (2007).

Por fim, pesquisando teses e dissertações desenvolvidas no programa de pós-graduação ao qual estamos vinculadas,<sup>9</sup> verificamos também a existência de trabalhos que nos ajudam na compreensão de nosso objeto de pesquisa, que é a permanência de alunos e alunas alfabetizando na EJA. São eles: Campos (2003), Lúcio (2007),<sup>10</sup> Santos (2001), Coura (2007),<sup>11</sup> Cunha (2009), Reis (2009), Bastos (2011) e Da Cruz (2011).

Com a finalidade de facilitar a compreensão e o entendimento dessas investigações, agrupamo-las em dois tópicos: pesquisas que abarcam os sentidos e os significados atribuídos pelos educandos da EJA à escolarização e trabalhos que abordam a permanência nos estudos de alunos da EJA.

---

<sup>7</sup> Busca realizada em 02/11/2010.

<sup>8</sup> Trabalho apresentado também no GT 18 da ANPED.

<sup>9</sup> Grande parte desta dissertação está escrita na primeira pessoa do plural por considerar que a construção desta pesquisa se deu através de diálogos estabelecidos entre pesquisadora e orientadora.

<sup>10</sup> Pesquisa também identificada na busca realizada no banco de dissertações e teses da CAPES.

<sup>11</sup> Mesma pesquisa apresentada no GT 18 da ANPED e encontrada na busca de teses e dissertações da CAPES.

### 2.1.1 Sentidos e significados atribuídos à escolarização pelos/as estudantes da EJA

Aqui serão descritos e apresentados trabalhos cujo objeto de pesquisa de algum modo se relaciona aos sentidos e/ou significados atribuídos à escolarização<sup>12</sup> na educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

A pesquisa de Maranhão (1998) investigou, por meio de entrevistas, a representação social de sujeitos que procuraram um programa de alfabetização de adultos – o Mobral – no ano de 1984, na Região Metropolitana do Grande Rio. Para a autora, a busca da alfabetização, motivada pela necessidade de aquisição do código escrito para “transitar” com maior segurança numa sociedade letrada, parecia também estar carregada de significados que a transformavam num momento de “reconstituição” da identidade desses indivíduos, conforme ela explicita na citação abaixo:

Os entrevistados referem-se de modo significativo à experiência de conclusão do curso de alfabetização, enquanto um momento privilegiado de comprovação da aquisição deste novo *status*, isto é, do processo de transformação da imagem que eles têm de si mesmos, iniciado quando entraram para as classes de alfabetização (MARANHÃO, 1998, p. 15).

Parenti (2000) explora alguns significados atribuídos à experiência escolar junto aos alunos do curso de Encarregado Geral de Obras, do Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Especializada (CIPMOI), um curso de natureza profissionalizante, ofertado pela Escola de Engenharia da UFMG há mais de cinquenta anos em forma de projeto de extensão.<sup>13</sup> Essa autora acrescenta, e constata, três dimensões como constituintes dos significados da experiência escolar: dimensão do conhecimento teórico, dimensão pessoal e dimensão social.

---

<sup>12</sup> Quando tratamos do termo escolarização, imediatamente nos remetemos ao espaço escolar. Entretanto, em se tratando da EJA, é importante reafirmarmos o legado da Educação Popular que a EJA, ao se tornar modalidade de ensino, ainda carrega consigo. Nesse sentido, o termo escolarização neste trabalho considera a EJA, conforme afirmam Bastos, Ferreira e Pereira (2011), como uma modalidade educativa que permite uma variedade de experiências que levam em conta as especificidades do educando, exigindo, dessa forma, uma oferta além do espaço formal da escola.

<sup>13</sup> Assim como o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, citado na Introdução desta pesquisa, as aulas do CIPMOI são ministradas por alunos bolsistas da UFMG, sob orientação de professores da Universidade.

Na dimensão do conhecimento teórico, são observados dois modos básicos pelos quais os alunos relacionavam-se com o conhecimento teórico oferecido pelo curso. O primeiro enfatizava seu aspecto escolar – a maneira "escolar" de organização do conhecimento, os hábitos e os rituais do cotidiano da sala de aula –, enquanto o segundo priorizava o aspecto técnico dos conteúdos, sua aplicabilidade no dia a dia do trabalho. Desta forma, Parenti (2000) considera a importância da vivência escolar no processo de vida dos sujeitos, ressaltando a atuação das instituições que possibilitam aos jovens e adultos a aquisição de novos conhecimentos e a vivência de experiências escolares.

A dimensão pessoal foi entendida como o “olhar dos sujeitos da pesquisa sobre si mesmos” (PARENTI, 2000, p. 9). A autora destaca o sentimento de orgulho, de vitória, que parece ter sido um reforço para a autoestima dos estudantes. Ainda nesta dimensão, Parenti (2000) observou mais dois significados atribuídos pelos alunos à experiência escolar vivenciada: o caráter de combate aos preconceitos vividos por serem trabalhadores da construção civil e o curso como possibilidade de elaborar ou ter reforçados planos de mudança na atuação profissional, de buscar outros cursos ou de retomar o processo de escolarização.<sup>14</sup>

A dimensão social dos significados atribuídos à experiência de escolarização é relativa às relações que os alunos estabeleciam com outras pessoas. Nesta são detectados significados expressos pelos alunos por meio das relações internas ao curso (com instrutores, colegas, no cotidiano da sala de aula) e das relações externas (família e trabalho).

Vemos que o primeiro aspecto da relação interna da dimensão social dos significados que a autora destaca é a postura ativa dos educandos, uma postura questionadora. A partir desta constatação, a autora infere que os alunos poderiam entender a experiência escolar como responsabilidade e direito deles, como um espaço sobre o qual podiam e deviam intervir.

No segundo aspecto, que trata das relações com os colegas no cotidiano da sala de aula, foram observados laços de solidariedade nas questões da escola (trabalhos e provas) e na atividade profissional (indicação de serviços, discussões sobre técnicas e materiais de construção, situações vivenciadas no trabalho e

---

<sup>14</sup> Destacamos que, para um operário da construção civil, a inserção no CIPMOI não se trata de qualquer escolarização. Ao final do curso, este trabalhador receberá um diploma da Escola de Engenharia da UFMG, que pode fazer muita diferença em sua condição laboral.

aspectos de prestação de serviços, como preços e contratos). Ressaltam-se também momentos de conflito, principalmente relacionados a reclamações sobre comportamento ou divergências de opinião, situações de competição e outras situações de descontração.

Quanto aos significados atribuídos à experiência escolar vivenciada no CIPMOI nas relações estabelecidas nos ambientes familiar e de trabalho, eles foram obtidos, também, através de comentários sobre as repercussões da experiência escolar vivenciada. A autora chega à conclusão, novamente, que a realização do curso foi motivo de orgulho, de reconhecimento. Esse prestígio revelou-se também no aspecto profissional, pois o curso significava para os alunos um maior prestígio enquanto profissionais da construção, influenciando nas relações profissionais.

Outra autora, Santos (2001), que também pesquisou no PROEF-2 da UFMG, buscou compreender em sua dissertação de mestrado os impactos que a vivência da exclusão precoce da escola e de uma experiência de escolarização tardia gera na vida de adultos das camadas populares. A autora afirma que, para assumir e manter a identidade de alunos, esses sujeitos, tendo no trabalho e na família a centralidade de suas vidas, acabam precisando arcar com custos objetivos e subjetivos<sup>15</sup> diversos, e, em muitos casos, bastante altos, o que pode se tornar um empecilho na permanência dos estudos.

Já Correa, Souza e Bicalho (2003), visaram a descobrir os significados atribuídos à escolarização de jovens e adultos alunos do Projeto “Pedagogia e Compromisso Social: a Univale na Educação de Jovens e Adultos”. As autoras apontam duas categorias de análise: os significados construídos na trajetória escolar e a reconstrução dos significados a partir da experiência escolarizada.

Ao trabalhar a categoria de análise “reconstrução dos significados a partir da experiência escolarizada”, as autoras salientam, citando Fonseca (2002), que, mesmo com condições adversas, alunos da EJA dão prosseguimento ao seu processo de escolarização. Assim, deveríamos nos questionar quais “as razões da permanência que estariam ligadas à possibilidade e à consistência dos esforços de constituição de sentidos nas atividades que na escola se desenvolvem, nas idéias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem” (FONSECA, 2002, p. 75).

---

<sup>15</sup> Listaremos alguns fatores objetivos e subjetivos que contribuem para permanência/interrupção dos estudos na seção 2.2.1, “Fatores internos e externos que contribuem para a interrupção/permanência nos estudos dos alunos da EJA”.



As autoras observaram a distância entre a proposta do projeto e o cotidiano escolar, que pouco levou em consideração os sentidos e significados dos alunos, carregados de desejos, subjetividade. Dessa forma, para Correa, Souza e Bicalho (2003), tal espaço se constituía como reprodutor de práticas escolares sacralizadas.

Noutra investigação visando também a compreender significados da escolarização e do alfabetismo, desta vez para a comunidade da cidade de São José do Norte, no Rio Grande do Sul, e o que perpassa a construção de tais significados, Gomes (2003) aponta que a principal razão da constância de alunos da EJA nas classes de alfabetização consiste no “aprendizado da leitura, principalmente, para que a palavra de Deus possa ser decodificada” (p. 9). A autora verificou a compreensão da escolarização como uma realidade distante da forma como a sociedade local está organizada, não sendo considerada importante para a realização do trabalho cotidiano. Gomes (2003) observou que a cultura local pouco valoriza a utilização das habilidades de ler e escrever, sendo que os locais onde mais se constataram os seus usos foram as instituições religiosas, especialmente no meio rural.

Outra autora, Souza (2005), teve como um de seus objetivos de pesquisa entender quais são os significados da alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores. Corroborando nossa hipótese de investigação, os depoimentos coletados por essa autora apontaram como sendo significativa a dinâmica da sala de aula investigada, e, mais especificamente, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que primava pela vivência de atividades lúdicas, a partir das experiências, criatividade e integração do grupo. Revelaram, ainda, a qualidade do relacionamento dos alfabetizandos entre si e deles com os alfabetizadores, o que conduziu à conclusão de que foi importante para os alfabetizandos o desenvolvimento de atividades pedagógicas que vivenciavam a afetividade entre o grupo. Para a autora, o processo de alfabetização contribui para elevar a autoestima dos trabalhadores pela possibilidade de superação do estigma do analfabetismo e da partilha de relações que valorizam as experiências e saberes dos indivíduos. A autora, indo na mesma perspectiva de Reis (2009),<sup>16</sup> ainda evidencia a importância da educação popular com o objetivo de fortalecer o potencial dos trabalhadores em construir e sistematizar seus conhecimentos sobre a vida.

---

<sup>16</sup> Trabalho que será abordado mais à frente.

Partindo de uma abordagem (auto)biográfica, (re)construindo percursos de diferentes experiências, semelhantes na forma como vivenciaram e vivenciam os significados da alfabetização, Barreto e Dias (2006) desenvolveram uma pesquisa narrativa cuja intenção foi compreender os significados e sentidos do processo de alfabetização para os sujeitos envolvidos; três mulheres, alunas do Movimento de Alfabetização de Adultos do Rio Grande do Sul. As autoras destacam, de acordo com os depoimentos, a possibilidade das entrevistadas de, através da escrita, ocupar um lugar social e realizar atividades antes “proibidas”, uma vez que o conhecimento da escrita lhes deu legitimidade, reconhecimento social e afirmação da autoestima. Como justificativa para a busca do aprendizado escolar, são citadas as exigências presentes no papel de mãe diante da necessidade de auxiliar os filhos nas tarefas escolares. As autoras ainda tratam do significado do reconhecimento social, ligado ao ato de assinar o próprio nome, como forma de exercício da cidadania e das necessidades de lidar com as exigências do contexto urbano, ligadas ao uso social da leitura e da escrita.

A propósito, a pesquisa de Lúcio (2007), que faz parte da linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, teve por objetivo discutir a interrupção do processo de escolarização na EJA a partir da análise das expectativas e dos significados atribuídos por alunos egressos também do PROEF-1, na UFMG, em relação à alfabetização e ao letramento. Foi constatado que, do ponto de vista dos entrevistados, houve uma “conclusão” do processo de leitura e escrita que ocasionou a interrupção dos estudos. Ou seja, para eles, a etapa que buscavam estava cumprida.

Lúcio (2007) afirma que as trajetórias dos egressos entrevistados, do Projeto de Alfabetização, foram instigadas pela busca da autonomia e que, depois de passarem pelo processo de aquisição do código escrito e da construção de conhecimentos sobre os usos e funções da escrita, eles saíram.

A autora destaca quatro pontos que compõem a trajetória desses egressos, sendo que o primeiro ponto consiste na visão do analfabetismo como mal a ser erradicado e a condição de analfabeto como algo de que se deva ter vergonha. De acordo com a análise da autora, é possível verificar esse ponto na fala de dois egressos. Por outro lado, de acordo com a autora, outros dois ex-alunos do projeto demonstraram “ter orgulho por conseguirem ‘se virar’ num grande centro urbano,

‘mesmo sem saber ler nem nada’, embora tenha sido preciso solicitar a ajuda do outro” (LÚCIO, 2007, p. 245).

A importância da família no processo de letramento também foi apontada pela autora. Num desdobramento dessa mesma pesquisa, o trabalho de Maciel e Lúcio (2010), que analisou a trajetória desses egressos tendo como foco suas experiências com o objeto escrito na esfera familiar, constata que nas relações estabelecidas entre o analfabeto e o alfabetizado, sobretudo a esposa<sup>17</sup>, permite aos participantes uma maior interação com o objeto escrito, uma vez que o alfabetizado assume o papel de leitor e de escritor, gerando, assim, uma externalidade positiva para os membros da família. Para essas autoras, a participação nos eventos e práticas de letramento está mais relacionada às experiências sociais e culturais do que ao próprio conhecimento do saber escolarizado:

Mesmo não negando a importância da escola na promoção do letramento, cabe destacar a importância do lugar social e de interação na definição de quais práticas de escrita são legítimas e necessárias para o uso efetivo do ler e do escrever. [...] diversas práticas e eventos circunscritos no âmbito mais pragmático, como assinar o ponto no trabalho, realizar depósitos bancários, fazer compras em supermercado, embarcar no ônibus, circular no centro da cidade sozinho costumam não ser reconhecidos como práticas legítimas e acabam marginalizados como atividades inferiores em detrimento das práticas e eventos exercidos por grupos que detêm o poder (MACIEL; LÚCIO, 2010, p. 489).

Neste sentido, o terceiro ponto assinalado por Lúcio (2007) diz respeito aos eventos de letramento social. Baseada nos estudos de Barton e Hamilton (1998), a pesquisadora afirma que certas práticas de leitura e de escrita podem não ser consideradas práticas legítimas para um determinado grupo social, mas assumem significado no cotidiano dos sujeitos, conferindo-lhes autonomia.

Por fim, Lúcio (2007) discute os significados da alfabetização e do letramento. De acordo com a autora, para que iniciativas educacionais destinadas à EJA desenvolvam o letramento,<sup>18</sup> é preciso reconhecer as reais demandas que os adultos analfabetos e recém-alfabetizados têm em relação à aquisição da escrita, bem como compreender como eles se percebem como sujeitos da EJA.

---

<sup>17</sup> Que era o sujeito alfabetizado.

<sup>18</sup> A autora se baseia em Soares (1998), que afirma que letramento deve ser entendido tomando as consequências acarretadas no indivíduo quando este sai da condição de analfabeto, adquire a tecnologia do ler e do escrever e, conseqüentemente, participa, sem depender da mediação com o outro, das diversas práticas de leitura e de escrita demandadas na sociedade.

Já Piton (2008) pesquisou o Programa Educação Não-Formal e Cidadania – Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, que atua em parceria com a Prefeitura Municipal de Palmas/PR, buscando analisar os significados (sociais) e sentidos (pessoais) que o processo de alfabetização assume no cotidiano dos sujeitos e na busca pela cidadania. A autora salienta que jovens, adultos e idosos voltam aos estudos por opção, motivados ou condicionados por alguma situação individual ou coletiva. A pesquisa de campo evidenciou, dentre os muitos sentidos e significados, os que estão ligados às mudanças pessoais e ao crescimento que cada um observa de si próprio em suas relações com o mundo.

Cunha (2009) buscou compreender o significado filosófico-antropológico que permeia os sentidos atribuídos por alguns jovens e adultos às suas experiências de escolarização na EJA. Dentre os resultados obtidos, o autor aponta como sendo constituinte da relação com o conhecimento a relação com o outro em torno do objeto cognitivo. Dessa forma, essa relação se torna educativa para ambos os sujeitos que dela participam. Nessa perspectiva, o aprendizado não ocorre exclusivamente em ambiente escolar, pois as relações sociais também são educativas. Por outro lado, podem ser mais intensas num ambiente tradicionalmente voltado para a questão do aprender e do ensinar que permita, principalmente, um diálogo entre educador e educando. Assim, o autor sinaliza, por meio dos enunciados dos entrevistados (doze educandos que cursavam o ensino médio na modalidade EJA), a “escolarização na EJA como momento de reconstrução da consciência de si. Uma reconstrução mais positiva, pois vencem ‘barreiras’ subjetivas e objetivas ao antigo projeto de escolarizar-se” (CUNHA; EITERER, 2011, p. 88).

Reis (2009) teve como fio condutor de sua investigação os significados e sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares pelos educandos jovens e adultos egressos de movimentos de educação popular, em continuidade de estudos, no ensino regular noturno em Guanambi (BA). Tratando dos modos de aprender e da experiência escolar desses sujeitos, a autora constata, por meio da aplicação de questionários, observações e entrevistas, que a maioria dos jovens e adultos fez questão de frisar o quanto a aprendizagem é importante para eles e declararam que sentem prazer em aprender. Durante as aulas observadas pela investigadora, muitos educandos demonstraram interesse em aprender termos desconhecidos, em

levar para casa uma cópia da notícia que foi lida no grupo para ler com seus familiares, em socializar na sala de aula os textos bíblicos ou orações feitas nas igrejas de que participam. Grande parte volta a estudar porque deseja ter uma participação social mais ativa, não quer depender de outros para ter acesso a informações necessárias no dia a dia. Por outro lado, há também alunos que costumam apresentar certa resistência, indisposição e rejeição à escola, entretanto reconhecem que o espaço escolar é um lugar de aprendizado das estratégias de que necessitam para se movimentarem no mundo do trabalho e na vida social.

Reforçando nossa hipótese, dentre as conclusões apresentadas pela autora, frisamos a necessidade de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos e sobre os modos de os professores lidarem não somente com os educandos mas também com as práticas pedagógicas da EJA.

Por fim, Bastos (2011) pretendeu reconstruir parte da vida escolar de cinco egressas do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG e verificou os motivos que as afastaram dos estudos durante a infância e os aspectos que as fizeram retornar, identificando, durante esse percurso educacional, dificuldades, expectativas e sonhos. A autora tinha por objetivo observar se a educação escolar altera ou não a qualidade de vida daquelas que frequentaram um curso de EJA tendo concluído o Ensino Médio na UFMG. As entrevistadas apontaram que a escola trouxe resultados considerados positivos para elas, como a realização de alguns sonhos adormecidos, a socialização com os colegas de turma e o aumento da autoestima e da confiança em si mesmas. Dentre as conclusões citadas pela autora, destacamos que o apoio e o incentivo familiar foram, de acordo com a pesquisa, os principais fatores para o retorno à escola, a permanência nela e prosseguimento dos estudos. Para as egressas, esse fator lhes proporcionou tranquilidade para dedicação aos estudos. Por outro lado, a falta de apoio se configurou como mais um desafio a ser enfrentado.

### 2.1.2 A (não) permanência nos estudos de educandos e educandas da EJA

Descreveremos, agora, as pesquisas que citam/tratam dos fatores relacionados à permanência nos estudos em suas conclusões.

O estudo de Chamorro (2002) intentou sugerir e analisar possibilidades de mudança frente aos índices de evasão e repetência no município de Morro Reuter (RS). A autora, baseada em evidências (observação, análise de questionários, fotografias e entrevistas), aponta que a permanência do aluno jovem e adulto na escola fundamenta-se na relação dialógica entre professores e alunos, no seu reconhecimento recíproco, na rigorosidade da construção de seu processo de aprendizagem e nas relações de amizade entre os colegas, em situações geradas e/ou geradoras de alegria.

Tratando das dificuldades cognitivas e afetivas da leitura, a formação do leitor e os níveis de compreensão do adulto diante do corpo textual, Silva (2003) destacou, dentre outras conclusões, a importância de práticas de inclusão social, por meio da leitura e de textos literários, para que os alunos não interrompam seus estudos e retornem à escola.

Campos (2003), que desenvolveu sua dissertação de mestrado no programa de pós-graduação no qual estamos inseridas, na linha de pesquisa voltada para políticas públicas, teve por finalidade conhecer os motivos da infrequência dos alunos trabalhadores jovens e adultos no curso de alfabetização do PROEF-1, da UFMG, quando de sua busca pela (re)escolarização. A autora, ao trazer um breve histórico das políticas públicas educacionais da EJA, notou, assim como ressaltou Motta (2007),<sup>19</sup> que o que foi feito não permite que jovens e adultos possam inserir-se e manter-se como trabalhadores-cidadãos em condições de igualdade e competitividade no mercado de trabalho, além de não permitir a promoção do acesso e permanência em uma educação básica de qualidade.

Ao tratar dos motivos da infrequência dos alunos trabalhadores no curso de alfabetização da UFMG, a autora assinala que há uma contradição entre o discurso e a realidade desses trabalhadores/alunos que buscam a (re)escolarização. Eles afirmam que estudar é importante, mas, quando estão matriculados em um

---

<sup>19</sup> Trabalho que será apresentado mais à frente.

programa de EJA, o que se verifica é uma alta taxa de infrequência, como sabemos. Ressaltamos que essa contradição é apenas aparente, pois, na realidade, as condições muitas vezes não favorecem a concretização do desejo de permanência.

Diversas razões de ordem social e principalmente econômica, que transpõem a sala de aula e vão além dos muros da escola, concorrem para que alunos da EJA tenham de interromper novamente suas trajetórias escolares. Campos (2003), citando Fonseca (2002), afirma que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e o adulto deixam a escola para trabalhar, quando as condições de acesso e segurança são precários, os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, “evadem” por motivo de vaga, de falta de professor, de falta de material didático e também “abandonam” a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Noutra pesquisa, ao realizar um estudo sobre as trajetórias escolares e ocupacionais e relações de gênero na cidade de Alagoinhas (BA), Alves (2006) cita fatores objetivos (características e condições de vida e trabalho) e subjetivos (motivações, interesses e perspectivas) que influenciaram o acesso e a permanência de mulheres das camadas populares nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, bem como suas aspirações à continuidade dos estudos. Baseada no estudo de Rosemberg (1994), a autora aponta a existência de pesquisas que tratam apenas sobre os limites sociais enfrentados pela mulher que inviabilizam sua inserção e permanência na escola. De acordo com Alves (2006), poucos são os estudos que tratam da persistência da discriminação da mulher expressa em materiais didáticos e currículos, bem como a limitação ao acesso à educação e à permanência na escola.

Na análise de Alves (2006), ao se tornarem adultas, as mulheres entrevistadas construíram estratégias para voltar à escola com o intuito de adquirir conhecimentos, redirecionar suas trajetórias e elevar a qualidade de vida. Suas trajetórias escolares se aproximavam em função das características de descontinuidade dos estudos. Os motivos apontados foram sucessivas mudanças de residências, condições financeiras, cuidado com os filhos/ausência de creche nas comunidades visitadas, proibição por parte do marido ou dos pais, o que caracterizamos como fatores externos ao ambiente escolar.

Almejando entender os fatores que promoveram a interrupção dos estudos, os motivos do regresso e as perspectivas de seis estudantes da EJA de uma escola

pública estadual de São Paulo, Motta (2007), como outros já apontaram, concluiu que os fatos mais marcantes estão relacionados à questão do trabalho, ao resgate da autoestima e à realização pessoal e profissional.

Coura (2008) indagou os motivos que levam pessoas idosas, da terceira idade, alfabetizadas, a voltarem a estudar e almejou identificar suas expectativas em relação à escolarização. A autora verificou que vários fatores contribuem para esta permanência/experiência de escolarização. Com relação à questão econômica, a autora destaca o fato de essas pessoas já não pagarem passagens para frequentar uma escola; com relação à questão política e à oferta de vagas, Coura (2008) cita o direito à educação garantido por leis federais. Entretanto, a autora ressalta que não ter mais de cumprir um horário no emprego ou se preocupar com a criação dos filhos, podendo contar com transporte gratuito para se chegar a uma escola de EJA, também gratuita, não é o suficiente para que essas pessoas permaneçam na escola. Para Coura (2008), “é preciso um elemento mais forte, que venha do interior de cada uma dessas pessoas. É preciso sonhar, desejar esta escolarização” (p. 4).

Para esta autora:

[...] ter o direito de frequentar uma escola pública e gratuita, de qualidade, é o primeiro dentre outros fatores que podem promover, efetivamente, a escolarização destes educandos, podendo proporcionar-lhes uma forma de sair do lugar de exclusão a que foram destinados por tantos anos (COURA, 2008, p. 8).

Já Borges-Neto (2008) afirma que há uma incapacidade, uma ineficiência histórica das políticas públicas educacionais em promoverem o acesso e a permanência do alunado na escola. A autora verificou em seu trabalho a não observância de que o ensino deve ser pautado, segundo a pedagogia freiriana, na realidade do educando, visando à promoção da autonomia, da conscientização e, conseqüentemente, da cidadania. A pesquisadora, que teve como meta conhecer e compreender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de Geografia e propor metodologias adequadas para o ensino dessa disciplina em classes de EJA do ensino fundamental, propõe que a formação inicial e continuada do professor contemple as particularidades e necessidades próprias dessa modalidade de ensino, considerando a condição de sujeito social desse educando. Sugere, ainda, uma metodologia de ensino diferenciada e adequada, enfatizando o



conhecimento prévio e real dos alunos, realizando conexões entre o conteúdo ensinado na escola e o saber adquirido por suas experiências de vida.

Menezes (2008) teve por objetivo analisar como as concepções de masculinidade dos alunos, do sexo masculino, da EJA têm interferido no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar. Os resultados da investigação apontaram que as concepções de masculinidade dos alunos se baseiam na suposta existência de uma “natureza” distinta para os sexos, que determinaria diferentes comportamentos, inclusive na escola. Destacamos que a constituição destas concepções de masculinidade dos alunos é, ainda, fruto de construções sociais, que podem responder também pelo sucesso escolar, no caso de mulheres que “aceitam” esta imagem da figura feminina ser “mais estudiosa”<sup>20</sup>. Neste estudo, predominou entre os entrevistados, por exemplo, a opinião de que os garotos seriam mais propensos à bagunça, enquanto as garotas seriam mais dedicadas aos estudos. Para a autora, este fator pode ser tido como responsável por experiências de fracasso escolar, incluindo a interrupção dos estudos.

Aproximando-se de nossa hipótese, partindo da perspectiva de que o fazer pedagógico tem grande significado para o processo de construção do conhecimento e, sobretudo, na formação do cidadão, podendo contribuir (ou não) para a permanência do aluno na escola, Almeida (2008) investigou a prática docente e sua relação com a interrupção dos estudos na EJA. Constata que uma prática docente diretiva, bancária e pouco reflexiva não contribui para minimizar o elevado índice de interrupção dos estudos da EJA no município de Senhor do Bonfim (BA). A conclusão de Almeida (2008) é semelhante à nossa hipótese, entretanto o autor investiga uma experiência negativa, enquanto nós queremos buscar aquela que oferece bons resultados.

Bento (2009), buscando conhecer algumas nuances do processo de desenvolvimento do Proeja no Instituto Federal de Ensino do Espírito Santo - IFES -, destaca a contribuição, de acordo com os educandos, da política de bolsas-Proeja para a permanência deles no IFES. No que tange às razões de descontinuidade escolar, dentre outras, destacam-se as necessidades dos sujeitos da EJA como alunos trabalhadores que são, colocando para a instituição o desafio de implementar ações que articulem a condição do aluno trabalhador à oferta da educação como

---

<sup>20</sup> Sobre este assunto ver Bourdieu, 2003.

direito de todos. Deparamo-nos, então, neste estudo, com mais um fator externo à escola em relação à permanência nos estudos.

A pesquisa de Marconatto (2009) vai ao encontro do que temos discutido. Com o objetivo de compreender causas da interrupção dos estudos em uma turma de um Curso Técnico Agrícola na Modalidade EJA no Rio Grande do Sul, o pesquisador destaca que os motivos para a interrupção foram: dificuldade em conciliar horário de estudo como o trabalho, necessidade ou desejo de trabalhar para a sua subsistência ou para manter seu padrão de vida e de sua família e não adaptação à escola. Marconatto (2009) afirma que a forma como o curso foi ofertado, no horário diurno, foi determinante para a alta taxa de interrupção. Sendo assim, conclui que a formação na modalidade EJA deve atender às especificidades desses sujeitos.

Com a dissertação intitulada “No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos”, Mileto (2009) teve como objeto de pesquisa os processos de permanência e conclusão no segundo segmento do ensino fundamental em uma escola do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Através da realização de observação participante, consulta aos diários de classe e arquivos digitais e físicos das turmas e dos alunos entrevistados, foi possível concluir que os processos de permanência mantêm uma forte relação com as trajetórias escolares anteriores no primeiro segmento do ensino fundamental noturno da escola pesquisada e com os processos de construção de redes de sociabilidade fundamentadas em vínculos de cooperação e solidariedade.

Da Cruz (2011), em sua dissertação de mestrado, teve como meta esclarecer três questões, a saber: como a rotina da vida cotidiana extraescolar pode interferir na permanência do sujeito da EJA? Em que medida as experiências vividas no interior da escola podem alimentar o fenômeno da interrupção da escolarização? Quais as possíveis estratégias utilizadas pelos educandos da EJA que conseguem permanecer na escola por todo o ensino fundamental?

Com a pesquisa de campo desenvolvida na cidade de Porto Seguro (BA), por meio de referencial teórico alicerçado na Sociologia da Vida Cotidiana<sup>21</sup>, o autor destaca, com relação à primeira pergunta, que, no cotidiano, importantes decisões

---

<sup>21</sup> Certeu (1994), Heller (2004), Lefebvre (1991) e Pais (2003).

são tomadas; neste sentido, os educandos e educandas da EJA, ao retornarem à escola, precisam articular suas rotinas de vida diária (trabalho, família) ao fato de se tornarem estudantes. Para esse autor, que também corrobora com nossa hipótese, a “rotina da vida cotidiana, sobretudo a lida com as questões da própria sobrevivência e/ou de familiares, tende a minimizar as chances das referidas pessoas de permanecerem na escola” (DA CRUZ, 2011, p. 48).

Da Cruz (2011) acredita que os sujeitos que conseguem permanecer na escola, dentre outros motivos, fazem-no em razão da relação diferenciada que possuem com o saber e com a escola. Para isso, apoia-se em autores como Charlot (2000), que afirma que “não há relação com o saber se não há desejo”, e Freire (1992), que trata da educação dialógica.

Sobre as estratégias de permanência, esse investigador, pautado nos estudos de Bourdieu (2004) e Oliveira (1999), pressupõe que:

construir trajetórias ininterruptas na Educação de Jovens e Adultos requer dos/as referidos/as estudantes a apropriação de diversificadas estratégias, tanto no que diz respeito à busca pela superação das dificuldades intraescolares [...] como extraescolar, tendo em vista as adversidades impostas pela vida cotidiana (DA CRUZ, 2001, p. 54).

No próximo item buscaremos sistematizar a contribuição das pesquisas citadas nesta revisão de literatura. Para isto, apoiamo-nos nas duas categorias que elegemos para o entendimento dos fatores que podem responder pela permanência dos estudos de alunos da EJA: fatores internos e externos ao ambiente escolar.

### **2.1.3 Fatores internos e externos que contribuem para a interrupção/permanência nos estudos dos alunos e alunas da EJA**

Num outro viés, tratando do “sucesso” e “fracasso” escolar de crianças de meios populares matriculadas em curso primário, o pesquisador francês Bernard Lahire (2004) destaca que o “êxito” está longe de ser improvável nesse meio. O autor afirma que as diferenças sociais são importantes, entretanto, “para os primeiros anos de escolarização a probabilidade de incidência de repetência é menor nas classes populares” (LAHIRE, 2004, p. 52).

Para discutir a configuração dessas famílias, o autor se apoia nas formas familiares da cultura escrita, nas condições e disposições econômicas, na ordem moral doméstica, nas formas de autoridade familiar e nas formas familiares de investimento pedagógico. O autor ainda alerta que:

Diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de “sucesso” diferentes. E se podem existir estilos diferentes de “êxito” é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de modelos de “sucesso” escolar (LAHIRE, 2004, p. 31).

É importante lembrar que nosso problema de pesquisa tem como inquietação a possibilidade de atribuir à permanência dos sujeitos alfabetizando na escola razões vinculadas à prática educativa. Não nos atentamos para aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes como o trabalho de Lahire (2004). Entretanto, levamos em consideração essa perspectiva multicausal para casos de “sucesso” escolar citada por Lahire (2004). Assim, elaboramos os quadros a seguir classificando quais são os fatores internos e externos à escola, **objetivos** (marcados em **negrito**) e *subjetivos* (marcados em *itálico*) que os textos até agora apresentados citam/levantam como contribuição à permanência/interrupção nos estudos.

QUADRO 1  
Fatores internos à escola que contribuem para a permanência/interrupção nos estudos

Autor	Fator	Objetivo	Subjetivo
Maranhão (1998)	Aprendizado da leitura e da escrita como <i>reconstituição da identidade de sujeitos</i>		X
Parenti (2000)	<b>Hábitos e rituais da sala de aula. Aplicabilidade dos conhecimentos no dia a dia do trabalho.</b> Laços de <i>solidariedade</i> com educadores e colegas educandos	X	X
Chamorro (2002)	Relação dialógica entre educador e educandos, <b>rigor no processo de construção da aprendizagem.</b> <i>Relação de amizade</i> entre os colegas.	X	X
Correia, Souza e Bicalho (2003)	<b>Atividades que na escola se desenvolvem, ideias que ali circulam, relações que se estabelecem</b> – Fonseca (2002)	X	X
Gomes (2003)	Escolarização/ <b>práticas educativas</b> distantes da forma como a sociedade local está organizada	X	
Silva (2003)	<b>Práticas de inclusão social</b> na escola, especialmente práticas de <b>leitura literária.</b>	X	
Campos (2003)	<b>Horário das aulas incompatível com responsabilidades; falta de vaga, de professor, de material didático; formação do educando não se dá de maneira significativa</b> – Fonseca (2002)	X	X
Souza (2005)	<b>Proposta pedagógica.</b> <i>Relações de afetividade.</i>	X	X
Almeida (2008)	<b>Prática educativa</b>	X	
Borges Neto (2008)	<b>Prática educativa. Formação continuada do educador</b>	X	
Marconatto (2009)	<b>Não adaptação dos educandos à escola</b> (curso ofertado no horário diurno)	X	
Mileto (2009)	<i>Redes de sociabilidade. Vínculos de cooperação e solidariedade</i>		X
Cunha (2009) e Cunha e Eiterer (2011)	<i>Relação com o outro e com o conhecimento na escola</i>		X
Reis (2009)	<i>Legitimidade da escola como espaço de aprendizagem</i>		X
Bastos (2011)	<i>Socialização. Autoestima.</i>		X

QUADRO 2  
Fatores externos à escola que contribuem para a permanência/interrupção nos estudos

Autor	Fator	Objetivo	Subjetivo
			X
Maranhão (1998)	<i>Uso social da leitura e da escrita</i>		
Parenti (2000)	<i>Reforço à autoestima</i>		X
Santos (2001, 2003)	<i>Relações familiares (Ausência do convívio)</i> <b>Trabalho (Condições financeiras)</b>	X	X
Gomes (2003)	<b>Uso da leitura e da escrita para a prática religiosa</b>	X	
Campos (2003)	<b>Política pública, trabalho, condições de acesso e segurança precários</b>	X	
Barreto e Dias (2006)	<i>Uso social da leitura e da escrita/Reconhecimento social</i> <i>Autoestima/Exercício da cidadania</i>		X
Alves (2006)	<b>Características e condições de vida e do trabalho do educando</b> <i>Motivações, interesses e perspectivas</i>	X	X
Coura (2007, 2008)	<b>Questão econômica e política pública</b> <i>Desejo da escolarização</i>	X	X
Motta (2007)	<b>Trabalho</b> <i>Autoestima, realização pessoal e financeira</i>	X	X
Piton (2008)	<i>Opção pessoal, motivação pessoal ou coletiva</i>		X
Menezes (2008)	<i>Questões de gênero presentes na sociedade</i>		X
Borges Neto (2008)	<b>Política pública</b>	X	
Bento (2009)	<b>Política de distribuição de bolsas para os educandos/Aluno trabalhador</b>	X	
Marconatto (2009)	<b>Trabalho, questão financeira</b>	X	
Reis (2009)	<i>Participação social mais ativa</i>		X
Da Cruz (2011)	<i>Relação diferenciada com o saber e com a escola</i> <b>Condições de vida dos educandos (trabalho/família)</b> <b>Estratégias para superar dificuldades do cotidiano</b>	X	X

Em síntese, essas pesquisas estão nos mostrando que há marcadamente a presença de um aspecto prático – para quem serve o aprendizado – em relação à permanência dos estudantes da EJA no ambiente escolar. Mas há também a prevalência de um aspecto relacional/subjetivo marcante da relação com o conhecimento, seja com a família, com o trabalho ou com a instituição religiosa.

Percebemos que os fatores externos (curso incompatível com jornada de trabalho e afazeres domésticos, citados, inclusive, pela PNAD) podem ser empecilhos para essa permanência. Assim, perguntamos: quais os fatores intrínsecos à prática pedagógica que levariam esses alunos a continuarem no ambiente escolar?

A partir da revisão apresentada, levando em consideração a complexidade do fator *interrupção dos estudos*, levantamos a seguinte questão: a ação pedagógica contribui de forma decisiva na permanência de alunos alfabetizados da EJA? Como? Com o intuito de clarear esta indagação, apresentamos mais à frente, em “práticas de alfabetização”, alguns referenciais que nos ajudam a compreender/construir essa inquietação.

## **2.2 Práticas de alfabetização**

Neste item buscaremos problematizar algumas pesquisas de âmbito nacional que trazem dados e contribuições para a discussão sobre a permanência/interrupção nos estudos de alunos e alunas da EJA. Com isto, almejamos identificar o(s) conceito(s) de alfabetização/letramento abordado nessas pesquisas, visto que um dos objetivos específicos desta investigação é identificar a concepção de alfabetização e letramento do Projeto EJA/BH e da professora da turma. Por fim, trataremos de algumas especificidades relacionadas às práticas de alfabetização de EJA.

Levando em consideração que jovens, adultos e idosos possuem em seus horizontes necessidades específicas de aprendizagem e experiências que devem ser envolvidas nas ações educativas, compartilhamos da perspectiva de Vóvio (2009) ao afirmar que muitas ações pedagógicas acabam “por inviabilizar tanto a permanência do sujeito quanto a realização de aprendizagens significativas,

conectadas às necessidades, aos interesses e contextos em que se desenvolvem” (VÓVIO, 2009, p. 74).

Fonseca (2005) chama atenção aos educadores para o fato de que embora os sujeitos da EJA tenham histórias de vida bastante diferenciadas, todas elas são marcadas pela dinâmica da exclusão. Tratando da etapa da alfabetização, a autora afirma que propostas e práticas pedagógicas devem atentar para uma perspectiva de resgatar essa dívida com aqueles que foram excluídos pelo sistema escolar, proporcionando um momento de acolhida, de integração e re-integração na escola. Concordamos com a autora, quando afirma que a inserção e a permanência do indivíduo no ambiente escolar não deve se restringir a propostas que possuem tempo delimitado de duração por apenas alguns meses.

Uma das justificativas deste trabalho fundamenta-se na divulgação do resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, “Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional” (2007), executada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. De acordo com matéria veiculada pelo Jornal Estado de Minas no ano de 2009, 28,47% dos estudantes da EJA interromperam seus estudos no ano de 2007.

A PNAD tem por objetivo a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país. Possui propósitos múltiplos e investiga diversas peculiaridades socioeconômicas, como características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e também características com periodicidade variável, como as características sobre migração, fecundidade, saúde, entre outros temas que são incluídos de acordo com as necessidades de informação para o país (IBGE, 2007).

De acordo com Ribeiro (1997), existe o interesse prático e teórico de se investigar as competências da população com relação ao uso da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, uma série de empecilhos para verificar quais seriam os critérios e procedimentos mais adequados para a delimitação do problema. Magda Soares (1992) cita três estratégias normalmente utilizadas para dimensionar o domínio das competências exigidas socialmente: avaliações nos sistemas escolares, levantamentos censitários e *surveys* domiciliares.

No caso da PNAD, que se caracteriza como levantamento censitário, a primeira autora destaca que, nesse tipo de pesquisa, para se distinguir os alfabetizados dos analfabetos, pode ser considerada “a informação fornecida pelos



entrevistados, baseada em seus próprios critérios de avaliação, ou tomando como indicador um determinado número de anos de estudo (ou séries completas)” (RIBEIRO, 1997, p. 151).

Para a execução da PNAD 2007, foram visitadas unidades domiciliares e entrevistadas pessoas distribuídas por todas as unidades da Federação. De acordo com a publicação:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD tem mostrado que, nos últimos anos, os indicadores de educação no Brasil apresentaram persistentes melhorias. Entretanto, com o intuito de complementar os indicadores tradicionalmente pesquisados e ampliar a disponibilidade de informações sobre educação demandada pela sociedade, em 2007, foram realizadas investigações suplementares sobre as características da educação de jovens e adultos dos moradores de 15 anos ou mais de idade e as características da educação profissional dos moradores de 10 anos ou mais de idade (IBGE, 2007, p. 29).

Interessa-nos aqui saber que essa pesquisa trabalha com uma *taxa de analfabetismo* que considera a percentagem das pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. A pesquisa trabalha com o conceito de que a pessoa *analfabeta* é aquela que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

Do total de 141.513 pessoas de 15 anos ou mais de idade, 7,7% dos entrevistados (10.891 pessoas) frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de Educação de Jovens e Adultos, à época do levantamento. Dentro desse percentual, 2.921 pessoas estavam frequentando cursos de EJA.

Ao trazer dados sobre a frequência aos cursos de EJA, a PNAD destaca que o maior percentual das pessoas que os frequentavam, à época da pesquisa, estava entre aquelas que recebem até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo e as que não têm rendimento. Sabemos que a EJA é destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam completar os estudos na Educação Básica, sendo assim, conforme o estudo de Vóvio (2009), no Brasil há um enorme contingente de pessoas bastante heterogêneo quanto às suas características sociais e necessidades formativas, mas com um aspecto em comum: o de não corresponder às expectativas sociais ligadas à escolarização e aos diversos usos da linguagem escrita. Essas pessoas são identificadas, portanto, como “analfabetas pela falta de conhecimentos e/ou pouca

familiaridade com a linguagem escrita e, por essa razão, serão reconhecidas socialmente de modo diferente” (VÓVIO, 2009, p. 71).

Dados censitários mostram a desigualdade econômica e de condições de vida das pessoas pertencentes a variados grupos sociais. A renda é o fator mais preponderante nos diferentes níveis de alfabetização e escolarização da população, afetando de modo decisivo as oportunidades de acessar e manter-se na educação escolar (VÓVIO, 2009, p. 69).

Haddad e Di Pierro afirmam que:

as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser afetadas por fatores sócio-econômicos, geracionais, étnicos e de gênero que se combinam para produzir acentuados desníveis educativos (HADDAD; DI PIERRO (2006) *apud* VÓVIO, 2009, p. 69).

Falando ainda das pessoas que frequentavam cursos de EJA, de acordo com os dados, 71,7% dos entrevistados participavam de cursos presenciais na escola, 22,2% estavam em cursos semipresenciais na escola, 1,7% em cursos fora da escola com acompanhamento do professor, 2,8% em cursos a distância (incluídos telecursos, rádio, módulos, etc.) e 1,6 % em outros cursos.

Em relação às razões para frequentar os cursos de EJA, a PNAD destaca o objetivo de retomar os estudos (43,7%), a possibilidade de conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%), adiantar os estudos (17,5 %) e conseguir o diploma (13,7%).

Quando se trata da nossa temática, das razões da interrupção dos estudos, as opções de resposta que a pesquisa dispõe às pessoas que frequentaram anteriormente cursos de EJA são: horário das aulas não compatível com o horário de trabalho ou necessidade de procurar trabalho (27,9%); horário das aulas não compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); ausência de curso próximo à residência (5,5%); ausência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%); falta de interesse em fazer o curso (15,6%); falta de vaga (0,7%); e outro motivo (22,0%). Ou seja, apontam preponderantemente fatores **externos** à instituição escolar.

Numa outra perspectiva, encontramos o Índice Nacional de Alfabetismo – INAF, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa com base em entrevistas e testes cognitivos aplicados em

amostras nacionais de 2000 pessoas entre 15 e 64 anos de idade de todas as regiões do Brasil (INAF, 2009, p. 3), configurando-se como um *survey* domiciliar, como sugere Magda Soares (2002). O INAF, assim como a PNAD, procura trazer dados complementares, focados não apenas naquelas pessoas que frequentam a escola mas também na população adulta como um todo.

Nessa pesquisa, define-se da seguinte maneira o conceito de *analfabetismo funcional*:

É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional (INAF, 2009, p. 4).

De acordo com o relatório do INAF de 2009, iniciativas das diferentes instâncias do governo têm estimulado a permanência dos alunos na escola, combatido a interrupção dos estudos e promovido o retorno às salas de aula dos jovens e adultos. Entretanto, tais políticas destinadas à permanência e à não interrupção dos estudos são direcionadas para o público infantil e adolescente e não para os educandos da EJA.

O relatório de 2009 ainda traz a problematização de que o acesso e a frequência à escola podem não ser suficientes para garantir a aquisição de habilidades necessárias à vida pessoal e profissional, bem como ao desenvolvimento como cidadãos conscientes de direitos e deveres.

No entanto, a EJA possui um legado da educação popular que se constitui pelo paradigma emancipatório e por experiências inovadoras, especialmente no campo da alfabetização. Vóvio (2009) afirma que quando essa modalidade se torna escolarizada, encontra/provoca repercussões delicadas nas redes estaduais e municipais de ensino, assim como em programas de alfabetização de tipo escolar.

Como um dos principais problemas das experiências educativas em EJA, Vóvio (2009) cita a falta de formação específica dos educadores. Há profissionais da educação que não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Ainda é comum em processos de alfabetização práticas apoiadas em experiências e saberes construídos na educação regular para crianças e adolescentes. Existe, também, a presença de leigos que constroem sua ação docente por vias alternativas às dos profissionais da educação. Há de se considerar,

ainda, condições adversas como as que tais educadores e professores atuam, responsabilizando-se pela organização, funcionamento e infraestrutura das turmas.

Conforme essa autora, no Brasil muitos programas e ações adotaram uma concepção de alfabetização restrita, reduzida à decifração do código escrito, diferente da noção proposta em Jomtiem (Tailândia). A noção de alfabetização proposta pela Declaração de Jomtien (1990) é entendida como instrumento singularmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente, aproximando-se do conceito de letramento (VÓVIO, 2009, p. 77).

A crítica de Vóvio (2009) se inicia com a constatação de que houve pouco investimento em programas educativos variados para esses sujeitos. Além disso, há o predomínio de uma visão técnica, que limita a questão da alfabetização ao mero domínio do mecanismo de escrita. Dessa forma, há uma única maneira de se alfabetizar, com textos construídos artificialmente para aquisição da leitura e da escrita, lida-se com uma visão única de leitor, privilegia-se um tipo de escrita e uma única norma para a fala.

Para a autora, práticas de alfabetização em EJA deveriam estar conectadas às necessidades básicas das populações e, por isso, sua organização deveria ser tão diversa quanto as singularidades dos contextos onde ocorrem e dos grupos atendidos. Portanto, seria importante:

a criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, para a valorização dos saberes prévios e cultura dos jovens e adultos para o conjunto de aprendizagens que extrapolam áreas do conhecimento. Deveriam abarcar ainda processos formativos diversos, que visam o desenvolvimento comunitário, a formação política, a geração de emprego e renda, entre outros (VÓVIO, 2009, p. 79).

Nesse caminho, Freire (1996) também já destacava uma dimensão do ato educativo que vai além do restrito aprendizado de ler e de escrever. Ele destacava que a formação científica, a correção ética, o respeito aos outros, a coerência, a capacidade de viver e de aprender com o diferente, além de não permitir que o mal-estar pessoal e a antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a que nós, na condição de educadores, devemos perseverantemente nos dedicar.

No entanto, é principalmente a vontade de aprender a ler e a escrever palavras e textos que circulam em nossa sociedade que leva pessoas jovens, adultas e idosas analfabetas a irem/retornarem à escola, às salas de aula de alfabetização. As experiências vivenciadas por esses sujeitos possibilitam a construção de conhecimentos sobre a escrita, mas não garantem que compreendam o seu funcionamento. O trabalho de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010)<sup>22</sup> reforça que o fato de que pessoas analfabetas se inserirem em práticas sociais de leitura e escrita na escola pode não ser garantia de que elas desenvolvam uma autonomia para ler ou escrever textos diversos.

Ao analisarem práticas alfabetizadoras, os autores evidenciaram um caso em que, no final de um ano letivo, muitos alunos haviam desistido de frequentar as aulas de uma educadora e os que permaneceram pouco avançaram em suas hipóteses de escrita. Por um lado, a professora tinha uma preocupação em proporcionar aos alunos a leitura diversificada de textos, desenvolvia atividades de leitura, discussão do texto lido e produção de frases relacionadas ao texto. Sobre o eixo de apropriação da escrita alfabética, normalmente destacava palavras presentes nas frases para realizar atividades de separação em sílabas, de ortografia ou de leitura de famílias silábicas das palavras escolhidas. Por outro lado, não havia a preocupação em trabalhar de forma sistemática atividades que levassem os/as alunos/as a refletirem sobre as características do sistema de escrita alfabética (SEA), ao ponto de compreenderem seu funcionamento e poderem desenvolver uma autonomia para ler.

Para trabalhar com o SEA, Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) citam a prática de outra alfabetizadora que explora atividades decorrentes de um texto lido (oralmente e por meio de atividades de escrita), como, por exemplo, leitura de palavras, partição oral das palavras em sílabas, identificação de letras diferentes em diferentes palavras, comparação de palavras quanto à presença de letras ou sílabas iguais, contagem de sílabas e letras de palavras, escrita de palavras. Dessa forma, Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) evidenciam que é necessário construir práticas de alfabetização que contemplem tanto a leitura e a produção de textos

---

<sup>22</sup> Artigo publicado no livro “Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas”, organizado por Telma Leal, Eliana Albuquerque e Artur Morais, do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE.

como atividades que permitam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Para os autores, é importante:

assegurar que os aprendizes possam usar com autonomia a notação escrita, empregando o sistema alfabético com um mínimo de desenvoltura no manejo das relações som-grafia (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, Di Pierro (2005) discorre que, embora a concepção de alfabetização como processo de letramento ganhe terreno entre os estudiosos brasileiros, programas e campanhas de curta duração ainda adotam práticas de alfabetização centradas na decodificação do sistema alfabético, constituindo-se como estratégias de política pública no país. Já a Declaração de Hamburgo (1997), assim como a Agenda para o Futuro (1999), tratam da alfabetização como uma necessidade de aprendizagem relacionada ao contexto sociocultural, que serve de ferramenta para processos de transformação dos indivíduos e coletividades.

Sobre este assunto é interessante recorrer a Magda Soares (2005). A autora afirma que a ampliação (ressignificação) do conceito de alfabetização trouxe a ideia de que a inserção no mundo da escrita ocorre em dois processos simultâneos e interdependentes: o da aprendizagem do sistema de escrita (sistema alfabético e ortográfico) – alfabetização, em sentido restrito – e o desenvolvimento de competências de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita – alfabetização (ou alfabetismo) funcional, o letramento.

Leôncio Soares (2001), inserindo-se na mesma discussão, reforça que, de acordo com a nova concepção de alfabetização,<sup>23</sup> “para se considerar alfabetizado, são necessários, no mínimo, de 4 a 5 anos de estudos, de modo que o alfabetizando não regresse à situação anterior” (SOARES, L., 2001, p. 203).

Considerando a população analfabeta, Galvão e Di Pierro (2007) afirmam que o senso comum da sociedade atribui à alfabetização grande importância, tanto para indivíduos quanto para coletividades. Na maior parte das vezes em que as autoras conversaram com pessoas jovens e adultas que não sabiam ler e escrever, o analfabetismo foi descrito como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provocou repetidas situações de discriminação e humilhação.

---

<sup>23</sup> Além de Magda Soares (2008), Leôncio Soares cita Ribeiro (1999) e Kleiman (1995).

Essas autoras argumentam que grande parte da população analfabeta é composta por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres cuja subsistência necessitou de mão de obra de todos os membros da família desde cedo. Assim, o trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram o prosseguimento nos estudos. Entretanto, essa experiência que marca trajetórias comuns de muitos indivíduos é tratada em um plano individual, desarticulada das questões sociais.

Nesta mesma direção, Marta Kohl de Oliveira (2001), ao tratar dos sujeitos da educação de jovens e adultos, já havia falado da passagem curta e não sistemática do adulto pela escola e do trabalho em ocupações urbanas não qualificadas, posterior ao trabalho rural na infância e na adolescência. Em geral, esses sujeitos adultos buscam “a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do supletivo” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

Di Pierro e Galvão (2007), ao tratarem sobre a rica diversidade cultural e as trajetórias de vida relativamente homogêneas de jovens e adultos analfabetos,<sup>24</sup> afirmam que alguns foram à escola por períodos curtos e descontínuos em que a aprendizagem ocorreu de forma pouco significativa, passando por experiências de fracasso, castigo e humilhação. Dessa forma, as autoras encontram na interrupção dos estudos e no reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola o motivo da condição de analfabetos. Por outro lado, apontam que uma das motivações de migrantes analfabetos a persistirem na escola é a aprendizagem que se refere à “ampliação dos recursos expressivos que favorecem as interações com pessoas de origem social diversa” (p. 32).

Assim, exposto o contexto de nossa reflexão, propusemo-nos uma investigação junto a sujeitos da EJA, tendo como foco alunos alfabetizando que *permanecem* no ambiente escolar na passagem de um ano letivo para o outro. Isto porque, de acordo com os dados da PNAD, em pesquisa realizada no ano de 2007, 28% dos alunos que frequentaram um curso de EJA interromperam os estudos, não o concluíram, e havia no Brasil 14,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever. É comum, conforme salientamos anteriormente, os

---

<sup>24</sup> Para falarem deste assunto, as autoras se baseiam em pesquisas como as de Vóvio (1999) e de Abramovay e Andrade (2005).

estudos da área tratem das experiências de “fracassos” e “abandonos”, termos que entendemos como “interrupção”.

Portanto, tendo em vista, conforme afirma Eiterer (2010), que no caso da educação de adultos no Brasil há ainda o desafio de “facultar a escolarização básica a um enorme contingente de pessoas que não concluíram sua escolarização na idade considerada adequada, incluindo-se aí aqueles que nunca tiveram nenhum tipo de acesso” (EITERER, 2010, p. 107), propusemo-nos a encontrar uma experiência aparentemente “de sucesso”, em que os alunos permaneceram na escola na passagem de um ano letivo para o outro, mesmo vivenciando empecilhos e percalços como os citados na revisão de literatura e pela PNAD. Assim, perguntamo-nos: a ação pedagógica observada contribui para a permanência dos estudos dos alfabetizandos? De que forma?

Com efeito, ao pensar nas práticas educativas que contribuem para a aproximação do analfabeto do mundo escrito sem reforçar estigmas, Galvão e Di Pierro (2007) apontam que é apenas no trabalho cotidiano do educador que tais práticas podem ser efetivamente criadas, reelaboradas, criticadas e repensadas. Consideramos o processo de aquisição da linguagem escrita como complexo, logo, o educador que trabalha junto a este público deve considerar o aluno jovem e adulto como “produtor cotidiano de riqueza material e cultural e não ignorante de saber” (p. 99). Para nós, isto é um fator que pode contribuir para a interrupção/permanência nos estudos desses alfabetizandos.

Cabe ressaltarmos mais uma vez que, para a compreensão deste problema de pesquisa, atentaremos para os fatores de permanência nos estudos **internos** à instituição escolar, uma vez que já há estudos sobre os fatores relacionados à dimensão subjetiva do sujeito que o fazem permanecer ou não na escola, como os trabalhos já citados anteriormente.

Como já dissemos, apesar de haver um número significativo de pesquisas que tratam da permanência nos estudos de alunos da EJA, verificamos que esses trabalhos exploram ou os sentidos e os significados envolvidos na permanência de alunos da EJA no ambiente escolar ou experiências de práticas educativas “sem sucesso”. Desejamos, portanto, ultrapassá-las, buscando dedicar-nos à análise de uma prática, aparentemente, tida como “bem sucedida”.

Estudos que tratam especificamente de fatores ligados à ação educativa que levam uma turma a se manter frequente na passagem de um ano letivo para o outro,



como nos propusemos, não foram encontrados no levantamento que realizamos. Há, portanto, a necessidade de se discutir, identificar e compreender possíveis fatores, dentro do processo educativo e da instituição escolar, que venham a contribuir para que esses alfabetizados deem continuidade aos seus estudos na etapa da alfabetização.

No próximo capítulo apresentaremos a contextualização da pesquisa empírica, descrevendo e caracterizando o percurso metodológico, os sujeitos da pesquisa e a Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

#### **3.1 Percurso Metodológico**

Esta investigação é uma pesquisa de natureza qualitativa. Levando em consideração a natureza do problema, buscamos entender o que fez alunos/as alfabetizando/as da EJA permanecerem nos estudos nesta fase da escolarização mesmo vivenciando empecilhos e percalços de ordem diversa, como os observados nas pesquisas levantadas anteriormente.

Levando em consideração as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994) sobre a pesquisa qualitativa, destacamos que a fonte direta de dados é o ambiente natural. Os dados foram recolhidos em situação, complementados por informação obtida por contato direto e foram observadas ações no seu ambiente habitual de ocorrência. Em consonância com os autores, as informações foram coletadas em forma de palavras, e não de números como na pesquisa quantitativa, e tentou-se analisá-las em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que foram registradas ou transcritas.

A questão da interrupção dos estudos, discutida em virtude dos dados numéricos apresentados pelo suplemento PNAD, conforme tratamos no capítulo anterior, vai ao encontro da visão de Gatti (2007), que diz que “conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados” (p. 29). A quantidade pode ser vista como uma interpretação, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta; é uma qualificação dessa grandeza. Por outro lado, essa grandeza precisa de uma interpretação qualitativa, pois sem relação a algum referencial, ela não possui significação em si.

Colhemos nossos dados em situações cotidianas, baseadas em três fontes: observação das aulas de uma turma de alfabetização com o registro em caderno de campo, análise da Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH, do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal e de documentos que regulamentam a EJA no município de Belo Horizonte e entrevistas com a professora da turma e estudantes. Observação, análise dos documentos e entrevistas convergiram, assim,

para a tentativa de explicar o mesmo fenômeno: a permanência nos estudos de alunos/as alfabetizando/as da EJA.

Para dar início à investigação empírica, em primeiro lugar elaboramos o roteiro de entrevistas (apêndices A e B) e o submetemos, juntamente com o projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao COEP (Conselho de Ética e Pesquisa) da Universidade. Fomos até a SMED (Secretaria Municipal de Educação) para obter a carta de anuência para a realização da pesquisa. Conversamos com a coordenação do Núcleo de EJA e nos foi entregue um documento que versava sobre o interesse do Projeto EJA/BH na realização desta pesquisa, sendo que a anuência deveria ser obtida por meio do(a) educador(a) da turma na qual iríamos realizar a observação.

Para a escolha da turma a ser investigada, entramos em contato com um docente do Projeto EJA/BH<sup>25</sup> que atuava na regência compartilhada<sup>26</sup> no segundo semestre de 2009. Como o Projeto EJA/BH tinha aproximadamente 146 turmas espalhadas por toda a cidade de Belo Horizonte e os registros de frequência (feitos no diário) ficavam sob responsabilidade de cada docente, seria difícil percorrer cada turma e verificar junto a cada educador esses números. Sendo assim, elegemos e verificamos as dezenove turmas que faziam parte da Regional Norte,<sup>27</sup> em razão desse contato inicial.

Destas dezenove turmas, selecionamos oito para visitação, de acordo com as observações sobre a quantidade de alunos frequentes declaradas pelo acompanhante de turmas. Foram pré-selecionadas duas. O critério para escolha das turmas nessa fase exploratória foi, portanto, o maior número de alunos frequentes nas turmas. A primeira turma, com aulas em um salão de uma igreja católica, possuía 26 alunos frequentes; a segunda, com aulas em uma escola da prefeitura, tinha 29 educandos assistindo às aulas, de acordo com informações das educadoras.

---

<sup>25</sup> A partir do ano de 2010, a política de EJA na cidade de Belo Horizonte foi reformulada e o Projeto EJA/BH passou a não existir com esse nome. Explicitaremos esta mudança no item 3.2, "Caracterizando a EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte".

<sup>26</sup> O docente que atua na regência compartilhada acompanha o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas que estão sob sua responsabilidade. Silva (2011), pesquisador que também tem como campo empírico o Projeto EJA/BH, refere-se a este cargo como "coordenação compartilhada" e descreve que a estes professores competia percorrer e acompanhar os locais onde funcionavam as turmas para verificar demandas e contribuir com o trabalho pedagógico. Cada coordenador acompanhava cerca de 10 turmas.

<sup>27</sup> A administração da Prefeitura de Belo Horizonte se divide em nove regionais: Centro-Sul, Norte, Nordeste, Noroeste, Venda Nova, Leste, Oeste, Pampulha e Barreiro.

Em fevereiro de 2010, voltamos a essas turmas e verificamos, novamente, o número de alunos frequentes. Na turma da igreja católica, que possuía, no mesmo espaço, alunos de alfabetização e de possível conclusão do ensino fundamental, identificamos 22 educandos frequentando as aulas. Já na turma da Escola Municipal, constatamos que 24 alunos do ano anterior haviam retornado e continuado na turma de alfabetização e mais dois alunos novatos chegaram. Três dos alunos desta turma do ano de 2009 haviam mudado de turma em 2010, pois estavam mais avançados no processo de alfabetização. Dessa forma, a turma cujas aulas aconteciam na Escola Municipal foi escolhida como local a ser investigado, uma vez que possuía uma turma em separado para o processo de alfabetização e por ser a turma em que a maior quantidade de alunos deu continuidade ao seu percurso educacional de um ano para o outro, ou seja, permaneceram estudando no Projeto EJA/BH.

Franenkel e Wallen (1996 *apud* VIANNA, 2007) sugerem o uso de vários instrumentos de coleta de dados, a chamada triangulação, para se chegar à validade das informações. Dessa forma, para a coleta de dados foram realizadas observações, entrevistas e pesquisa documental como fonte de informações. Com isso pretendíamos:

fazer uma verificação, uma checagem em relação às percepções de várias pessoas durante a fase de observação da pesquisa, determinando, ao final, se as conclusões possuem fundamento e se apresentam consistência em relação aos elementos coletados (VIANNA, 2007, p. 69).

Durante o primeiro semestre de 2010, nos meses de março, abril e maio, acompanhamos, duas vezes por semana, em dias alternados (segunda/quarta e terça/quinta) as atividades na sala de aula. A observação foi registrada no diário de campo. Nesse primeiro semestre tivemos também acesso à Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH e aos documentos que regulamentam a EJA na Prefeitura de Belo Horizonte. Só tivemos acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de EJA da Escola Municipal onde a turma estava localizada em outubro de 2010, quando este fora elaborado. Esses documentos foram utilizados para caracterizar o atendimento de EJA na rede municipal de educação de Belo Horizonte. Para finalizar, outro instrumento de coleta de dados utilizado foram as

entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de novembro de 2010 a fevereiro de 2011.

Buscamos trabalhar, portanto, atentas à observação de Bortoni-Ricardo (2008) quando afirma que os pesquisadores, quando se voltam para a análise da eficácia da ação educativa, estão mais “interessados no processo do que no produto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41). Em consonância com esta autora, nossa investigação:

não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Desta forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Almejamos, portanto, entender uma experiência singular, dando destaque aos fatores internos relacionados à prática pedagógica que possam responder e/ou contribuir para a permanência nos estudos de alunos alfabetizados da EJA.

### **3.1.1 Sobre a observação**

A observação científica, segundo Vianna (2007), visa a coletar dados que sejam válidos e confiáveis. Para isso, anotações se constituíram como dados, almejando entender fatos ou comportamentos que ocorreram na instituição. Como metodologia científica, o autor ressalta que a observação possibilita coletar dados sobre um comportamento não verbal, viabilizando a realização de estudos com maior profundidade do conjunto dos indivíduos.

Ressaltando os limites desta estratégia, assim como alguns artifícios que visam a dar mais credibilidade e confiabilidade a este trabalho, em primeiro lugar há de se levar em consideração a determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e a situação a ser investigada (VIANNA, 2007, p. 10). Outro problema refere-se ao fator tempo, de acordo com Vianna (2007), uma vez que a observação demanda um certo espaço temporal para ser concretizada a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores. Neste

sentido, para minimizar a influência desses efeitos, permanecemos em sala de aula durante dois meses do primeiro semestre de 2010 – do início de março até o início de maio, duas vezes por semana, em dias alternados (segunda/quarta e terça/quinta). Ainda assim, compartilhando da visão desse autor, sabemos que não foi possível eliminar de todo a influência da presença da observadora, visto que se trata de “uma presença” que deverá ser considerada na análise.

A partir da seleção do “cenário” da pesquisa – a sala de aula da professora de alfabetização Rosimeire<sup>28</sup> – alguns cuidados foram tomados, como sugere Vianna (2007): apresentação da pesquisadora, procurando estabelecer relações amistosas; registro de aspectos, como descrição dos sujeitos, estrutura física, eventos e atividades particulares; informação aos interessados sobre o uso dos dados e a disponibilidade do estudo.

O trabalho de observação nos ajudou a descrever a rotina escolar daquele espaço educativo. Além das atividades realizadas na sala de aula da professora Rosimeire, pudemos observar outras ações como o momento de entrada e saída dos alunos, a hora da merenda, a exibição de filmes e a atividade de visita a um espaço turístico da cidade de Belo Horizonte.

A observação foi registrada em caderno de campo, seguindo a perspectiva de Vianna (2007): as “notas de campo devem preservar a sequência em que essas interações ocorrem. Isso exige, portanto, que as anotações sejam feitas imediatamente, na medida do possível” (p. 31).

A observação ocorreu, assim, no primeiro semestre de 2010, na sala de aula de alfabetização da EJA na Escola Municipal, com o registro feito em caderno de campo, de modo que os dados possibilitassem ajudar na compreensão da rotina desse espaço educativo. A observação tinha início, normalmente, às 18h20min, já que a rotina escolar tinha início às 18h30min, com o momento da merenda, e terminava às 21h, junto com a aula. De acordo com as educadoras, os alunos e alunas chegavam cansados e com fome, assim, decidiram iniciar a noite com o lanche.

Durante a observação, tínhamos como foco observar a prática educativa da educadora e perceber alguma relação entre esta prática e o fenômeno de

---

<sup>28</sup> Utilizamos nomes fictícios, escolhidos pelos próprios entrevistados, a fim de proteger a identidade dos sujeitos que tomam parte na pesquisa. Todos os sujeitos puderam escolher o nome que lhes seria dado. Alguns preferiram deixar a escolha a critério da pesquisadora, são eles: Daiane, Rosimeire, Idalina e Frederico.

permanência dos educandos e educandas na turma.<sup>29</sup> Dessa maneira, foi realizado um registro de natureza narrativa/descritiva em que as informações somente atingiram sentido depois de transformadas em categorias, relações ou formas numéricas, conforme sugere Vianna (2007).

### **3.1.2 Os sujeitos, as entrevistas**

Nossa investigação foi realizada em uma das três turmas da escola em que a taxa de interrupção dos estudos foi a menor encontrada nas turmas visitadas por esta pesquisadora no âmbito do Projeto EJA/BH. A partir do trabalho de observação, três alfabetizandos, uma alfabetizanda e a professora da turma responderam a algumas questões sobre as práticas de acesso e permanência nos estudos dos alunos e alunas no Projeto EJA/BH.

Sobre esses sujeitos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal e por meio da observação, pudemos constatar que os educandos e educandas atendidos na EJA dessa escola possuem entre 16 e 68 anos, com preponderância da faixa etária acima dos trinta anos de idade, são trabalhadores e trabalhadoras (grande parte no mercado de trabalho informal, como pedreiros, eletricitas, vendedores ambulantes ou “do lar”) e 90% são responsáveis pelo sustento da família. A maioria dos estudantes é de mulheres e, embora o PPP não explicita, são negros e pardos. Alguns estudantes participam das reuniões da Associação Comunitária (Associação Comunitária do Bairro Felicidade – ABAFE). Em geral, são praticantes da religião católica ou evangélica e possuem de dois a seis filhos.

Com relação ao acesso a atividades culturais, no bairro há um Centro Cultural. Vários idosos, incluindo os alunos da turma de alfabetização acompanhada, frequentam atividades de lazer e entretenimento. Cabe destacar que, durante o trabalho de observação na escola, ficou nítida a parceria realizada entre o grupo de educadores da EJA e a direção do Centro Cultural, viabilizando visitas periódicas ao espaço para a realização de atividades como: apresentação de trabalhos dos

---

<sup>29</sup> Detalharemos nossa observação no capítulo 4, na seção “o dia a dia na sala de aula”.

alunos, exibição de filmes, realização de oficinas, exposição de trabalhos artísticos, dentre outros.

Dentro desse contexto, a entrevista semiestruturada foi outro instrumento de coleta de dados privilegiado. Nela, o entrevistador se pauta em entrevistas como conversas a partir de um roteiro previamente estabelecido em torno dos tópicos da investigação (BURGESS, 1997). Essas entrevistas foram gravadas com o consentimento de todos os entrevistados e posteriormente transcritas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de novembro de 2010 a fevereiro de 2011, a partir do interesse e disponibilidade dos educandos e educandas, com interrupção durante as férias escolares.

No segundo semestre de 2010, retornamos ao campo da pesquisa para recrutar os alfabetizandos e alfabetizandas que se dispusessem a conceder a entrevista. Para nossa surpresa, a professora Rosimeire não estava mais na escola, pois havia assumido o cargo de vice-direção na outra escola em que trabalhava durante o dia. A educadora Daiane, professora do diurno, que já possuía experiência em EJA, assumiu a turma.

Num primeiro momento, seis estudantes aceitaram conceder a entrevista e forneceram seus contatos. Destes, conseguimos efetivamente realizar entrevistas com quatro. Os quatro sujeitos educandos entrevistados foram: Roberto, César, Idalina e Frederico, além da professora Rosimeire.<sup>30</sup>

Uma das alunas marcou conosco a entrevista na escola e não compareceu. Como ela morava próximo à escola, fui até sua casa. Uma de suas filhas disse que ela estava se arrumando e já desceria. Porém ela não apareceu. Posteriormente, numa conversa informal com a Professora Rosimeire, esta informou que o marido da aluna era muito “ciumento” e que ela, inclusive, costumava não participar de atividades realizadas fora da escola. Esse ainda é um dos percalços enfrentados pelas educandas, considerando-se o fator gênero, o que é referendado por pesquisas como as de Alves (2006) e Bastos (2011), que analisaram as trajetórias escolares de mulheres na EJA.

De acordo com Alves (2006), as mulheres entrevistadas que conseguiram permanecer estudando “driblaram as determinações sociais de gênero e enfrentaram os desafios no contexto familiar, no trabalho e escolar” (ALVES, 2006,

---

<sup>30</sup> No próximo capítulo abordaremos as informações obtidas por meio desse contato com esses sujeitos.



p. 125). Neste mesmo sentido, Bastos (2011) acrescenta, com base no estudo desenvolvido, que se não há apoio familiar “haverá mais dificuldade a ser enfrentada no dia a dia dessas mulheres, tornando o processo escolar ainda mais desafiador” (BASTOS, 2011, p. 103).

Também não conseguimos realizar contato com outra educanda que se disponibilizou a conceder entrevista. Ligamos em vários horários em sua residência e o telefone não era atendido.

Em nosso trabalho, as entrevistas assumiram um caráter de conversa informal, seguindo um roteiro contemplando certo conjunto de perguntas a partir de nosso objeto de investigação. Entretanto, conforme salienta Yin (2005), essas entrevistas deverão ser consideradas como “relatórios verbais. Como tais estão sujeitas a velhos problemas, como vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa” (p. 119).

Por fim, as entrevistas buscaram um maior aprofundamento e elucidação das questões que emergiram da observação, buscando uma “comunicação não violenta”, como sugere Bourdieu (1997):

esforçamo-nos para fazer tudo para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para reduzir no máximo a violência simbólica que pode exercer dele (BOURDIEU, 1997, p. 695).

### **3.1.3 Organização do material empírico e perspectivas de análise**

Nosso conjunto do material de análise, assim, foi obtido por meio de três instrumentos de coleta: observação, entrevista e análise documental. Nossa intenção foi a de realizar a *triangulação*, conforme descreve Bortoni-Ricardo (2008):

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. [...] Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Nossa análise será composta, portanto, das notas do caderno de campo do período de observação na sala de aula de alfabetização, da transcrição das entrevistas com os alfabetizandos e com a alfabetizadora, além dos seguintes documentos: Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA/BH, Projeto Político-Pedagógico da escola investigada, Parecer do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte 093/02 (que trata da regulamentação da EJA nas escolas municipais) e Resolução 001/2003 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (que institui Diretrizes para a EJA na Rede Municipal de Ensino – RME).

Em consonância com André (2005), já na fase exploratória deste estudo, antes da escolha da escola/turma, surgiu a necessidade de juntar o material (Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA/BH, anotações em caderno de campo sobre as visitas iniciais às turmas) e retomar as informações coletadas a fim de decidirmos o local para campo da pesquisa. Já na fase mais formal de análise, que será apresentada no próximo capítulo (baseada na observação e nas entrevistas), seguindo a perspectiva de André (2005), o que fizemos “foi organizar todo o material coletado [...]. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes” (p. 55-56).

Conforme salienta André (2005), é necessário ir além da descrição, buscando acrescentar o que já conhecemos sobre o assunto. Neste sentido, ao analisarmos as notas de campo registradas durante a observação e as entrevistas transcritas, recorreremos aos fundamentos teóricos, a fim de estabelecermos um diálogo que nos permita apontar descobertas.

A análise dos documentos (que será apresentada a seguir ao tratarmos do Projeto EJA/BH e também no próximo capítulo) envolveu, por sua vez, desde materiais relacionados à proposta do Projeto (como a resolução do município e os PPPs) até os ligados ao processo de alfabetização (como atividades realizadas em sala, por exemplo).

### 3.2 Caracterizando a EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Nesta seção pretendemos contextualizar o Projeto EJA/BH, *locus* escolhido como campo empírico de nossa investigação. Intentamos trazer um breve histórico da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na cidade de Belo Horizonte e caracterizar o Projeto. Para tanto, recorreremos a fontes como: o Parecer do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte 093/02 (que trata da regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte), a Resolução 001/2003 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (que institui as Diretrizes para a EJA na RME), a Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH e o Projeto Político-Pedagógico da escola municipal investigada, além de artigos e trabalhos acadêmicos, sintetizando os princípios apresentados nesses documentos.

Até o primeiro semestre de 2010, fase em que ocorreu a observação, a turma de EJA observada nesta pesquisa pertencia ao Projeto EJA/BH. Entretanto, de acordo Silva (2011),<sup>31</sup> a aprovação do FUNDEF pelo governo federal direcionou recursos para a EJA, incentivando os sistemas de ensino a investirem nesta modalidade educativa. Embora o autor destaque que não houve equalização das verbas entre os demais níveis de ensino, esse fato trouxe modificações na política de EJA da cidade a partir do segundo semestre de 2010. De acordo com dados do pesquisador, antes 43 turmas tinham autorização para a oferta desta modalidade de ensino, e, com a nova política, todas as escolas que possuíam o Ensino Regular Noturno se transformaram em EJA, num novo total de 80 escolas ofertando esta modalidade de ensino. Outra mudança que destacamos é a ausência da referência às turmas do Projeto EJA/BH, pois estas foram incorporadas às escolas de EJA mais próximas de sua localização:

A SMED passa a incentivar as escolas a abandonar a lógica do ensino regular, seriado e fragmentado. Em 2010, os coletivos de professores das escolas esforçaram-se para escrever ou rever suas propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos. Até

---

<sup>31</sup> Pesquisador que também desenvolveu sua pesquisa de mestrado atentando para a caracterização do Projeto EJA/BH, uma vez que os sujeitos entrevistados eram docentes do referido Projeto. Interessava-o investigar como a formação disciplinar dos educadores deste Projeto os permitia reorientar suas práticas na produção de novos saberes, analisando, especificamente, a dimensão norteadora da prática educativa “espaço-cidade”.

2009, havia também escolas que não tendo turmas do Ensino Regular Noturno apenas cediam seu espaço para turmas do Projeto EJA/BH. Agora essas turmas estão vinculadas a essas escolas. As escolas devem assumir também a responsabilidade por turmas que não estão em seu espaço físico, mas se encontram em sua área de abrangência. Portanto, cada uma dessas 80 escolas se transforma em escola de vínculo para o Projeto EJA/BH. [...] A formação das sextas-feiras passa a acontecer prioritariamente nas escolas de vínculo, envolvendo todos os professores (SILVA, 2011, p. 27).

De acordo com dados publicados pela SMED em 2011,<sup>32</sup> as aulas destinadas ao público da EJA acontecem principalmente à noite nas escolas municipais, de 19h às 22h, e em horários variados nos espaços alternativos. Atualmente existem cerca de 750 turmas de EJA distribuídas nas nove regionais da cidade, totalizando o atendimento a mais de vinte mil estudantes em turmas internas nas escolas municipais e em turmas externas, como Instituições de Longa Permanência do Idoso (ILPI), shoppings populares, centros de saúde, entre outros. O gráfico abaixo apresenta a quantidade de turmas de EJA na cidade distribuídas pelas nove regionais, de acordo com os dados de 2011:

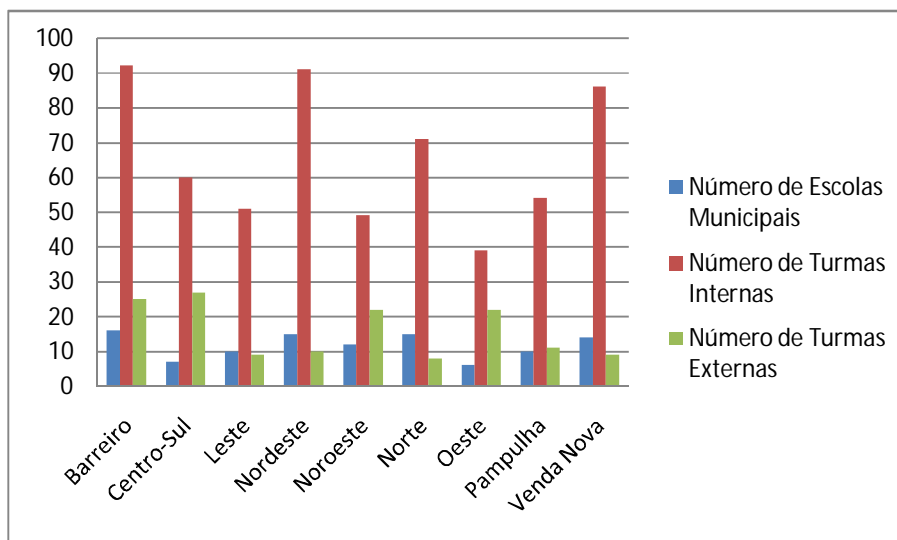


GRÁFICO 1 – Oferta de EJA na cidade de Belo Horizonte por regional no ano de 2011 (turmas internas e externas)<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Dados publicados pelo “Guia da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte”. Editado e Distribuído pela SMED/PBH em Setembro/2011.

<sup>33</sup> Gráfico elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados apresentados no material da SMED/PBH.

### 3.2.1 Um pouco do histórico da EJA na Prefeitura de Belo Horizonte

De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte (2005/2006),<sup>34</sup> a Educação de Jovens e Adultos na cidade era ofertada por meio de duas frentes de trabalho: na escola e fora da escola. Na primeira frente era oferecido o Ensino Regular Noturno e a Modalidade EJA nas escolas. A outra frente consistia no atendimento fora das escolas, composta pelo Brasil Alfabetizado e pelo Projeto EJA/BH. Esse Projeto funcionava em espaços não escolares, mas eventualmente alocava-se também em escolas.

A EJA na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) tem suas origens com a criação do curso regular de suplência de primeira a quarta série em 1971, na Escola Municipal Maria das Neves. Só a partir da década de 1990 é observado um processo de expansão da EJA nesta rede municipal de educação, proveniente da emergência de movimentos populares durante o processo de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiros, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2003). Neste sentido, houve, portanto, demanda pela ampliação da oferta de vagas.

Soares e Venâncio (2007) acrescentam que após o Conselho Nacional de Educação ter homologado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de BH encaminhou ao CME a solicitação de regulamentação da EJA em suas escolas, processo que envolveu tanto os trabalhadores em EJA das escolas municipais quanto alunos e representantes de gestores.

Esses autores relembram que antes da elaboração do Parecer foram realizados encontros com representantes dos segmentos e sujeitos envolvidos com a EJA e trocas de experiências com escolas que tinham experiências significativas. Soares e Venâncio (2007) afirmam que a intenção do parecer era instituir as diretrizes para a EJA sob a forma presencial nos estabelecimentos de ensino da RME de BH, no âmbito do ensino fundamental e médio.

---

<sup>34</sup> Artigo intitulado “Política de atendimento à Educação de Jovens e Adultos” publicado no periódico “Revista Pensar BH”, editada pela PBH.

Segundo o Parecer 093/02, o aumento das matrículas foi significativo até 1997, quando se verificou uma tendência na Rede Municipal de Educação (RME) de BH a não ampliar com novos cursos, acrescida por um movimento paralelo de transformação de antigos cursos dessa modalidade em ensino fundamental regular. Dessa forma, a demanda não atendida passou a ser absorvida na rede regular de ensino, por meio da ampliação de vagas no ensino noturno.

De acordo com o Parecer 093/02, a Escola Plural foi um marco significativo na história da EJA na cidade, que provocou um olhar mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos da EJA por meio de reflexões coletivas que se constituíram em referências para se repensar a prática pedagógica desta modalidade.

Tratando do histórico da EJA na cidade de Belo Horizonte, o Parecer 093/02 registra que o poder público desenvolve um projeto de alfabetização cujas atividades são desenvolvidas por professoras da rede junto a mães de alunos do Programa Bolsa Escola, e que este projeto também atenderia a outras pessoas que não estavam vinculadas ao Programa. O referido Projeto de Alfabetização é o Projeto EJA/BH, abordado no próximo item.

O Parecer 093/02 traz uma concepção que parte do reconhecimento de que a EJA é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos escolares, constituindo-se, portanto, de sujeitos que possuem uma relação próxima com o mundo do trabalho. É explicitado o caráter de ações educativas fundamentadas no legado da Educação Popular, na qual todos têm acesso e, sobretudo, participam da sua construção. A noção de educação “para toda a vida” é apontada e justifica o fato de que a educação de jovens e adultos não se limita à alfabetização e ao letramento. Pensando-se em práticas pedagógicas, é mencionada a não instituição de exames supletivos na Rede Municipal, uma vez que a oferta da EJA se realizaria de forma inteiramente presencial, de acordo com o parecer.

Sobre a questão da permanência nos estudos, o Parecer 093/02 acrescenta que a rigidez da organização escolar, a ênfase dada à frequência, tem inviabilizado o direito à educação. Dessa forma, a organização dos tempos, dos espaços e do trabalho do educando necessitam estar articulados para atender às especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos que buscam a escola. É sugerido no Parecer e na Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA/BH que o educador tenha uma atitude investigativa em relação à frequência de seus estudantes. A iniciativa é a de

buscar os motivos que levam esse sujeito a se afastar ou se ausentar da vida escolar, as implicações que esse afastamento pode ter na vida do educando e o significado da escola para ele. De acordo com esses documentos, a apuração da frequência possibilitaria uma reorganização por parte da escola com o objetivo de acolher novas possibilidades educativas para o aluno, sendo considerados os motivos da presença e da ausência como significativos, uma vez que estes podem desencadear ações da escola e do poder público para facilitar a permanência do educando na escola.

Em relação à frequência, o Parecer registra, em forma de nota de rodapé, uma contribuição do Projeto de Educação de Trabalhadores – Escola Municipal União Comunitária/Escola Sindical 7 de Outubro:

As idas e vindas, as faltas, os afastamentos temporários e indefinidos, seja por quais motivos forem [...] não caracterizam abandono. O risco de perder a vaga na escola inexistente, a não ser em caso de desistência formal. O aluno sempre volta à escola e sabe que pode voltar. [...] A formação humana continua em outros âmbitos sociais [...]. Nos tempos de ausência da escola, o trabalhador permanece sujeito de sua aprendizagem. A escola, então, constitui-se num espaço em que cada um amplia suas possibilidades formativas, em que a liberdade e a autonomia implicam responsabilidade (CME, 2002, p. 29).

A resolução 001/2003 destaca que cabe ao poder público a adoção de medidas que visem a diminuir a distância entre os educandos e a escola e à inserção desses educandos nas unidades escolares municipais. É reafirmado, assim, como no Parecer citado anteriormente, que a frequência deve ser apurada, possibilitando ao processo educativo uma atitude investigativa em relação aos motivos da ausência do educando e um redimensionamento do tempo e da organização escolar do trabalho pedagógico para abarcar as possibilidades formativas do estudante. É citada a instituição de mecanismos formais a que o educando possa recorrer para descrever e justificar afastamentos temporários das atividades escolares. Compete também à escola a viabilização do acesso e a permanência do educando, sem distinção de experiência escolar anterior, podendo o educando estar ou não alfabetizado. Assim, acesso e permanência, segundo a Resolução, terão de ser assegurados independentemente de documentação acerca de situação escolar anterior.

No que tange à formação dos educadores, é solicitado que as propostas pedagógicas tragam uma reflexão acerca do perfil docente para a EJA, que abarquem a flexibilidade na organização do processo de trabalho. É assegurado um tempo coletivo da jornada semanal de trabalho para a formação continuada.

Sobre as práticas pedagógicas, a Resolução, quarto documento analisado, registra que a proposta pedagógica da escola deve abranger estratégias específicas para atendimento da diversidade etária que caracteriza o público da EJA, além de abranger os processos formativos desenvolvidos na família, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais e artísticas.

De acordo com Nunes e Cunha (2008), a Secretaria Municipal de Educação – SMED – tem debatido a EJA desde a implantação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural em 1994. No ano de 2003, ocorreu uma redução do número de escolas que ofereciam vagas para jovens, adultos e idosos, fato justificado pela SMED, de acordo com os autores, em virtude de metade dos estudantes já ter concluído o curso e, sobretudo, pelo corte de gastos do município.

Segundo os dados publicados por Nunes e Cunha (2008), a PBH possuía, então, cerca de 200 escolas funcionando nos turnos da manhã e da tarde, atendendo crianças e adolescentes. Destas 200 escolas, aproximadamente 50 funcionavam no noturno ofertando EJA. Acrescenta-se a este número outras escolas que ofertavam o extinto Ensino Regular Noturno, com turmas fixas, que funcionavam com séries regulares em tempo equivalente a um ano (800 horas/ano e 200 dias letivos).

### **3.2.2 O Projeto EJA/BH**

O Projeto EJA/BH, portanto, tem início em 1997, segundo Proposta Político-Pedagógica, demandado por mães bolsistas do Programa Bolsa Escola Municipal que desejavam aprender a ler e escrever para assinarem seu nome ao receberem o benefício. O programa passou a atender a outras pessoas da comunidade e veio a ser chamado de Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte – EJA/BEM-BH. Em 2004, a proposta foi ampliada para



receber egressos do Programa Brasil Alfabetizado e, em 2005, passa a certificar o ensino fundamental. Vinculando-se às escolas da Rede Municipal de Educação, mas funcionando nos locais de origem (próximo à residência ou local de trabalho do público-alvo), torna-se EJA/BH. Coordenado pelo Núcleo de EJA e Educação Noturna, da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e Formação (GCPF) da Prefeitura de Belo Horizonte, possuía turmas que desenvolviam seus trabalhos em variados espaços e horários, desde escolas a centros comunitários, igrejas, shoppings populares, bancos e associações de bairro (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2005/2006).

No segundo semestre de 2010, após a admissão desta pesquisadora na carreira do magistério na Rede Municipal de Educação (RME) de BH, tendo recebido convite para o ingresso no Projeto EJA/BH como professora, pudemos entender um pouco melhor o processo de mudança política no qual ele está inserido. Os professores que atuam no Projeto, na maioria, trabalham em regime de extensão de jornada,<sup>35</sup> exercendo a docência em dois turnos, pois há uma ordem da PBH de não lotar, ou seja, destinar educadores exclusivamente para a EJA até que a demanda de professores no ensino fundamental esteja preenchida.

As turmas que funcionavam em espaços não escolares passaram a se vincular à escola municipal mais próxima de sua localização, e no segundo semestre de 2010 todas essas escolas foram chamadas a se mobilizar para elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de EJA. Para entender a mudança, é importante destacar que antes as turmas do Projeto EJA/BH também eram vinculadas às escolas, entretanto, não necessariamente à mais próxima de sua localização. O Núcleo de EJA da SMED era o responsável pela formação continuada dos educadores. Hoje as turmas são todas vinculadas à escola municipal mais próxima, que responde pela formação dos educadores, que ocorre às sextas-feiras. Este movimento se configurou no que o núcleo de EJA da SMED tem chamado de “EJA da Cidade”. Assim, atualmente, verificamos a tendência de não haver mais Ensino Regular Noturno nas escolas, tampouco referência às “turmas do Projeto EJA/BH”. O que se pretende é vincular a educação de jovens e adultos à escola municipal que a turma

---

<sup>35</sup> A extensão de jornada acontece quando há turmas sem professores efetivos. Neste caso, um professor efetivo, que já está em exercício, é convidado a “dobrar”, ou seja, estender sua jornada de trabalho e assumir outra turma, em outro turno.

pertence, organizando o atendimento à EJA numa mesma proposta, eventualmente sob o nome de turma externa.

Podemos verificar essa “unificação” da proposta de atendimento da EJA no “Guia da Secretaria Municipal de Educação”, publicado e editado pela própria SMED em 2011 com a intenção de informar e divulgar as gerências, os núcleos, as coordenações, os programas e os projetos de secretaria, além de serviços oferecidos e telefones. No Guia está presente o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, que fornece informações sobre o público alvo da EJA, o procedimento de matrícula e as escolas municipais com as respectivas turmas, *internas* e/ou *externas*, vinculadas.

Segundo Pedroso (2008),<sup>36</sup> em relação ao ingresso do corpo docente no referido Projeto, num primeiro momento, os professores que já estavam à frente das turmas incorporadas do Projeto EJA/BEM e do Programa Brasil Alfabetizado foram mantidos. Posteriormente, a entrada de educadores passou a acontecer por meio de seleção (a partir de um pequeno teste ou relato escrito de sua experiência e posterior entrevista) e/ou convite,<sup>37</sup> sempre considerando a disponibilidade de atuarem de acordo com o horário e o local de funcionamento das turmas.

No geral, as aulas acontecem de segunda a quinta-feira, assegurando-se a oferta de 3 horas diárias de aula. As sextas-feiras são destinadas a reuniões de formação continuada e em serviço. De acordo com Pedroso (2008), os educadores participavam dessas ações de formação continuada e em serviço de forma centralizada, na SMED, com duração de quatro horas semanais, coordenadas pelo Núcleo de EJA e Educação Noturna/GCPF da SMED.

Atualmente, essas reuniões de formação acontecem toda sexta-feira e seguem uma pauta de acordo com a demanda do grupo de professores vinculados à escola. Na Regional Norte, da qual a escola municipal investigada faz parte, por mês acontecem duas reuniões no próprio espaço da escola e mais duas sob responsabilidade do acompanhante de turmas da Regional. Na primeira sexta-feira de cada mês é realizado um grande encontro, normalmente no auditório de alguma escola do grupo de educadores, onde geralmente são apresentadas pesquisas e/ou relatos de experiência por educadores convidados da própria RME. Na terceira

---

<sup>36</sup> Autora que desenvolveu sua dissertação de mestrado tendo como campo empírico o Projeto EJA/BH.

<sup>37</sup> O que aconteceu no caso desta pesquisadora.

sexta-feira do mês, também acompanhada pelo representante da Regional, são discutidas e planejadas propostas de trabalho por um coletivo menor de educadores, agrupados por microrregiões. Nas outras duas sextas-feiras, o grupo de educadores da escola permanece nesse ambiente para planejar, discutir e avaliar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido.

Ao analisar a Proposta Político-Pedagógica do EJA/BH, destacando seu processo de criação, por meio de entrevistas realizadas junto aos educadores do Projeto, Pedroso (2008) destaca que:

a maior preocupação sempre foi construir uma proposta que realmente caracterizasse a organização e o funcionamento almejados para o EJA-BH. [...] sua construção tem sido pensada de forma coletiva, contando com a colaboração não só da equipe técnico-pedagógica vinculada ao Núcleo de EJA e Educação Noturna, mas, também, dos professores que estão à frente das turmas. Tal iniciativa teve como principal objetivo aproximar o proposto no PPP da realidade vivenciada em sala de aula (PEDROSO, 2008, p. 85).

Com relação à permanência dos estudantes no Projeto EJA/BH, essa Proposta destacava que as turmas se localizavam em diversos espaços da cidade no intuito de garantir o acesso e a permanência das pessoas mais próximas de suas residências ou do local de trabalho, além de oferecer horários flexíveis. O modelo educacional apresentado é, segundo o documento, flexível para atender às especificidades desse público, que com dificuldade retorna à escola nos cursos noturnos na modalidade EJA.

Sobre o processo de formação continuada, a Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH propõe que os educadores se percebam na condição de profissionais que atuam numa modalidade educativa diferenciada e se identifiquem com as questões pedagógicas do público atendido – pessoas jovens, adultas e idosas. A formação continuada, de acordo com o documento, buscava levar em consideração as experiências concretas dos educadores, de trabalho e de vida, no processo educativo. Alguns eixos norteadores desse processo de formação explicitados na Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH, no PPP da Escola Municipal e na Resolução 093/02 são:

- organização coletiva do trabalho docente;
- reflexão crítica sobre a prática educativa tendo em vista as especificidades dos educandos jovens e adultos e seus modos de aprender;
- construção coletiva de tempos e espaços de aprendizagem mais includentes;
- trocas de experiências entre educadores;
- diálogo com teorias apoiadas no legado da Educação Popular;
- participação em espaços políticos de luta pela efetivação do direito à EJA;
- conhecimento e participação em outros espaços formadores da cidade.

Essa proposta pedagógica abarcava o diálogo como princípio educativo, de modo que a construção do conhecimento se desse com a participação de educadores e educandos, considerados como sujeitos criadores de história e de cultura.

Baseada em Freire (2005) e Alvarez Leite (1996), a Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH sugeria que a construção do trabalho pedagógico devesse partir da inquietação dos educandos e de suas relações construídas com o mundo e com os outros.

### **3.2.3 A Escola Municipal**

A EM pertence à Regional Norte, e o bairro ao qual pertence formou-se em 1987 no loteamento construído sob o terreno da antiga Fazenda Tamboril, que foi desapropriada pela PBH. A área possui vários conjuntos habitacionais cujos moradores são caracterizados, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, como sendo de alta vulnerabilidade social, pois a instituição encontra-se em área de risco social, com baixo Nível Sócio-Econômico (NSE 3,1).<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> “Do ponto de vista mais operacional, o NSE é tomado como um construto teórico, ou seja, uma variável latente (não diretamente observada) cuja medida é feita pela agregação de informações sobre: a educação, a ocupação e a riqueza ou rendimento dos indivíduos” (ALVES; SOARES, 2009, p. 2).

A tabela abaixo nos mostra a quantidade de turmas internas e externas vinculadas às escolas municipais dessa região que ofertam EJA, de acordo com os dados publicados pela SMED no segundo semestre de 2011, no “Guia da SMED”:

TABELA 1  
Quantidade de turmas internas e externas de  
EJA nas escolas municipais da Regional Norte

<b>Escolas Municipais<sup>39</sup></b>	<b>Turmas Internas</b>	<b>Turmas Externas</b>
Escola investigada	3	0
Tupi	9	0
Floramar	2	0
Guanabara	1	0
Guarani	4	2
Monte Azul	11	0
Providencia	3	1
Solimões	2	1
Clóris	6	0
Heliópolis	8	1
Laranjeiras	4	2
Novo Celestino	3	0
Aarão Reis	3	1
Ribeiro de Abreu	8	0
Novo Planalto	4	0
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>8</b>

Inicialmente, na região onde fica localizada a escola investigada, formou-se um assentamento promovido pela Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SMAC). A ocupação foi motivada por reivindicação da Associação de Moradores de Aluguel de Belo Horizonte (AMABEL). Os lotes foram doados à população inscrita e distribuídos através de um sorteio feito pela AMABEL. Na época, a atuação da

<sup>39</sup> Os nomes das escolas foram modificados. Elegemos, aleatoriamente, nomes de bairros da região para nos referir às escolas nesta tabela.

AMABEL na área fez com que o Conjunto fosse apelidado de MABEL.<sup>40</sup> Os primeiros moradores do local conseguiram materiais de construção doados pela PBH e pelo Governo Federal por meio da atuação da Associação dos Moradores do Bairro Felicidade (ABAFE). As moradias foram construídas em regime de semimutirão. De acordo com a URBEL, o loteamento iniciou-se com cerca de três mil habitações instaladas em lotes de 160m<sup>2</sup>. Após a implantação, o Conjunto Felicidade sofreu ocupação desordenada, inclusive com expansão e invasões em áreas verdes e institucionais. Em consequência, até hoje as escrituras não estão regularizadas nem foram repassadas para os moradores, porém, de acordo com a URBEL, o processo está em fase de regularização fundiária, com o nome de Bairro Jardim Felicidade.<sup>41</sup>

No dia 24 de fevereiro de 1990 foi publicado o Decreto de criação dessa Escola Municipal (Decreto nº 6482/90). Em 15 de agosto de 1990 a escola foi inaugurada. Apenas no ano de 2002, devido à demanda existente, a escola passa a atender à Educação de Jovens e Adultos. Em 2005, por uma exigência política da PBH, foram encerradas as atividades da Educação de Jovens e Adultos e a escola passou a ofertar o Ensino Fundamental Noturno. As atividades desta modalidade duraram apenas dois anos, retornando a Educação de Jovens e Adultos a partir de 2007 por meio do Projeto EJA/BH.

Segundo Almeida (2009), toda escola que desenvolve uma proposta educativa deve explicitá-la, a fim de propiciar a realização de um trabalho coletivo da equipe, o que depende da clareza que todos os envolvidos precisam ter em relação aos princípios e metas que orientam suas ações. É por meio da concretização dessa proposta educativa num projeto norteador do trabalho que isso seria possível. Assim, de acordo com a autora, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se configura como um meio de engajamento coletivo que busca integrar ações, criando uma unidade de trabalho que defina a identidade da escola, por meio de princípios e eixos que direcionem a ação pedagógica.

Neste sentido, no trabalho de análise do PPP de EJA da EM, notamos que nele é assegurado um tempo coletivo, correspondente a pelo menos um dia por semana, para formação, avaliação do trabalho e planejamento dos servidores em

---

<sup>40</sup> O local ainda hoje é, também, conhecido como “Favela da Mabel”.

<sup>41</sup> Informações retiradas do site: <http://www.copodhemfe.org.br/historiabairro.asp>

educação envolvidos com a EJA. Está prevista também a possibilidade de um coordenador pedagógico, que:

seria responsável pelo planejamento dos encontros pedagógicos semanais, pelo atendimento a pais e alunos, pelo tempo de formação, pela coordenação do Projeto de formação dos profissionais no interior da escola e participará nos encontros da Secretaria Municipal de educação. O coordenador pedagógico estará vinculado à quantidade de turmas de EJA (PPP, 2010, p. 15).

Quanto à estrutura física da escola municipal investigada, ela possui treze salas de aula, dois banheiros para estudantes separados por sexo, banheiro para uso de deficientes, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma sala de professores, um banheiro de professores, uma sala de coordenação, um auditório, uma biblioteca, uma sala de informática, uma cantina, uma quadra coberta, pátio amplo, rampas de acesso para portadores de necessidades especiais. Desses espaços, o Projeto EJA/BH utilizava, diariamente, três salas de aula, a cantina (que serve merenda aos alunos), os banheiros e a sala de professores. No momento da observação, a secretaria não abria durante a noite. Para a utilização de outros espaços como auditório, biblioteca e sala de informática, as educadoras deveriam comunicar previamente à direção da escola para agendamento.

#### **3.2.4 A permanência de estudantes da EJA e os documentos oficiais da cidade e da escola**

Buscamos sintetizar, neste último tópico do capítulo, o que dizem os quatro documentos analisados e já citados anteriormente (Parecer nº 093/02, Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH, Resolução nº 001/2003 e Projeto Político-Pedagógico da escola municipal investigada) a respeito da permanência dos estudantes da EJA no ambiente escolar. Isso porque um de nossos objetivos específicos consistia em verificar se haveria aporte, por parte das políticas públicas, de mecanismos que pudessem contribuir para a permanência dos educandos/as no Projeto.

O **Parecer nº 093/02** caracteriza a Educação de Jovens e Adultos, relatando quem são os sujeitos envolvidos nessa prática educativa, a concepção de EJA, de

alfabetização, além de trazer o histórico da oferta dessa modalidade na rede municipal de ensino. Em relação ao nosso objeto de estudo, a permanência dos estudos de estudantes da EJA, na seção 4.3, “*O papel do poder público municipal e o direito à educação*”, está registrado que é dever do governo municipal:

adotar iniciativas que visem diminuir a distância entre esses sujeitos e a escola, criar espaços mediadores e definir estratégias que induzam sua inserção na escola e favoreçam o reconhecimento e efetivação do direito à educação (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PARECER 093/02, p. 25).

Tratando também da condição de educando-trabalhador, o Parecer aponta a flexibilidade dos processos educativos que devem estar presentes nas propostas pedagógicas. Dessa forma:

As temporalidades escolares na EJA – horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado à frequência – e a organização do trabalho não podem ser rígidas, não podem inviabilizar o direito à educação, têm que ser inclusivas de seus sujeitos (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PARECER 093/02, p. 27).

No tópico 5.4 do Parecer, “*Tratamento dado à frequência*”, é afirmado exatamente o que diz o subitem denominado “*Apuração da frequência e afastamento temporário*” da **Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH**. É explicitado o caráter diferenciado dessa modalidade de ensino em comparação ao Ensino Fundamental, destinado à faixa etária de 06 a 14 anos na Proposta, assim como no Parecer. Neste sentido, é reconhecido que a falta de flexibilidade em relação à organização e à frequência escolar podem inviabilizar a concretização do direito à educação desses sujeitos. Portanto, em consonância com o Parecer 093/02, a Proposta explicita, com o mesmo texto do documento citado anteriormente, que:

a frequência pode e deve ser registrada não para quantificar simplesmente presenças e faltas, mas que seja um instrumento que possibilite acompanhar o percurso do educando, avaliar o fluxo nas turmas do Projeto e, a partir daí, possibilitar, no processo educativo, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam esses sujeitos a se afastarem ou a se ausentarem da vida escolar, das implicações que esse afastamento tem em sua vida e do significado da escola para ele (PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO EJA/BH, 200-?, p. 67).



Menciona, ainda, de forma idêntica ao Parecer, que o/a educador/a deverá considerar significativos os motivos da presença assim como os de ausência ao ambiente escolar, que poderão suscitar ações com a intenção de promover a permanência dos/as educandos/as.

A **Resolução nº 001 de 5 de Junho de 2003** possui três artigos que dialogam com a permanência nos estudos, sendo que um deles está relacionado à esfera das responsabilidades governamentais:

Art. 4º Compete ao Poder Público Municipal efetuar o recenseamento e a chamada pública dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, conforme o Parágrafo 1º do artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Parágrafo 1º - A educação de Jovens e Adultos, nas escolas municipais de Belo Horizonte, será realizada na forma presencial. Compete ao poder público municipal garantir o acesso de todos à mesma.

Parágrafo 2º - Cabe ao poder público municipal de Belo Horizonte a adoção de medidas que visem a diminuir a distância entre os educandos e a escola e à inserção destes nas unidades escolares municipais (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Resolução nº 001/2003, p. 1).

Vemos, portanto, no artigo citado acima, que é de responsabilidade do governo municipal garantir o acesso à EJA, assim como mobilizar ações para incluir esses sujeitos, cidadãos que não frequentaram e/ou não concluíram a Educação Básica.

A seguir, o artigo que trata da frequência e de como ela deve ser entendida no âmbito da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas:

Art. 11 – A frequência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos deverá ser apurada sistematicamente, devendo possibilitar ao processo educativo:

I – uma atitude investigativa em relação aos motivos de ausência da vida escolar;

II – um redimensionamento do tempo e da organização do trabalho pedagógico para acolher as possibilidades formativas do educando.

Parágrafo 1º - As escolas municipais que ofertam a EJA devem instituir mecanismos formais a que o aluno possa recorrer para descrever e justificar afastamentos temporários das atividades escolares (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Resolução nº 001/2003, p. 3).

Verificamos que há, portanto, uma abordagem institucional desta ausência, que deve ser justificada pelo/a educando/a por meio de um documento formal, a ficha de “afastamento temporário”.

O artigo de número 16 confere à escola a responsabilidade por viabilizar o acesso e a permanência ao estudante da EJA:

Art. 16 – A escola ao ofertar a Educação de Jovens e Adultos, terá de viabilizar o acesso e a permanência do educando, sem distinção de sua experiência escolar anterior ou de estar ou não alfabetizado.

Parágrafo 1º - As escolas municipais podem ofertar a EJA também no turno diurno.

Parágrafo 2º - O acesso e a permanência do educando na EJA terão que ser assegurados, independentemente da apresentação de documentação acerca de sua situação escolar anterior (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Resolução nº 001/2003, p. 4).

Como vemos, é também assegurada a oferta da EJA em horários alternativos, como no horário diurno.

Por fim, o **Projeto Político-Pedagógico** (PPP) da escola municipal investigada apresenta os itens “Tempo diário” e “Frequência” em que são explicitados exatamente os mesmos pontos citados no Parecer e na Proposta do Projeto EJA/BH. Vejamos um dos subitens que compõem o “Tempo Diário”:

A oferta ao aluno da EJA em três horas diárias de referência para ação educativa, observando-se que o aluno pode estar ou não vivenciando as três horas oferecidas, sem prejuízo de sua formação. Considerar-se-á o tempo que o educando da EJA tem disponível para a sua formação educativa na escola. Se ele, por exemplo, pode assistir a apenas uma hora de aula por dia, essa é a sua disponibilidade e ele não poderá ser penalizado por isso. Se ele pode chegar à escola, somente, por exemplo, duas horas após o início das aulas, o seu direito em participar da aula, naquele dia, tem que ser assegurado (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL, 2010, p. 10).

No exemplo acima é apontado, portanto, o respeito à condição de estudante adulto e/ou idoso, que possui outros encargos além da escola.

Para finalizar, um trecho do PPP relacionado à “Frequência”:

A frequência será diariamente registrada no Diário de Classe, não para quantificar simplesmente presenças e faltas, mas para se acompanhar o percurso, avaliar o fluxo na escola e, a partir disso, possibilitar no processo educativo, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam esse sujeito a se afastar ou a se ausentar da vida escolar, das implicações que esse afastamento tem em sua vida, do significado da escola para ele. A apuração da frequência possibilita também que a escola redimensione o tempo e a organização de seu trabalho para melhor acolher as possibilidades educativas do aluno. A apuração da frequência não possui, portanto, um caráter punitivo. Os motivos, tanto da presença quanto da

ausência na rotina escolar são muito significativos e podem acrescentar novos elementos ao processo pedagógico desencadeado. Também poderia suscitar ações da escola e do poder público para facilitar a permanência do aluno na escola.

As formas de ausência do sujeito da EJA à escola variam. Alguns se ausentam esporadicamente, outros por tempos mais longos, e ainda há os que não retornam mais. No caso de afastamentos mais longos, a escola instituirá um instrumento a que o aluno possa recorrer para descrever a sua situação de afastamento (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL, 2010, p. 12).

Diante do exposto pelos documentos, podemos afirmar que, em relação às políticas públicas, estas consideram **significativas** as razões da permanência e da infrequência, institucionalizando, inclusive, as ausências, como no caso da ficha de “afastamento temporário”. Entretanto, a Resolução evidencia que cabe à **escola** garantir o acesso e a permanência na escola, embora não encontremos, em nenhum desses documentos, o registro de *como* isso poderia/deveria ser garantido.

## 4 RAZÕES DA PERMANÊNCIA

Nos capítulos anteriores apresentamos a revisão bibliográfica que dialoga com a permanência nos estudos de alunos e alunas da EJA, os procedimentos metodológicos desta investigação e uma contextualização da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na cidade de Belo Horizonte e na escola investigada.

Este capítulo procura organizar os dados que emergem do campo empírico na tentativa de responder à questão que orientou a pesquisa: qual a relação entre a prática pedagógica e a permanência nos estudos?

### 4.1 O dia a dia da sala de aula

A Escola Municipal funcionou, durante o período em que acompanhamos a turma de alfabetização (meses de março, abril e maio), com três turmas e duas professoras: Rosimeire (professora referência da turma de alfabetização) e Gildete (professora referência da turma intermediária). A turma de certificação<sup>42</sup> estava sem professor referência naquele momento, pois o professor fora convidado para trabalhar como acompanhante de turmas de EJA da Regional.<sup>43</sup> De acordo com as educadoras, não havia outra pessoa para assumir o seu lugar até o final da primeira fase de coleta de dados (observação). Nesse período houve também um movimento de greve entre os profissionais da educação da PBH, que reivindicavam melhores condições de trabalho e aumento de salário. No dia 17 de março de 2010, fomos surpreendidas com cartazes de greve afixados no portão da escola pelo SIND-REDE/BH. A professora Rosimeire aderiu ao movimento no diurno, entretanto, continuou a dar aulas no noturno. Isto porque, de acordo com a educadora, no

---

<sup>42</sup> Na escola municipal investigada havia três turmas de EJA correspondentes ao ensino fundamental: turma de alfabetização, turma intermediária e turma de certificação.

<sup>43</sup> Lembremos, novamente, que a administração da Prefeitura de Belo Horizonte se divide em nove regionais: Centro-Sul, Norte, Nordeste, Noroeste, Venda Nova, Leste, Oeste, Pampulha e Barreiro.

momento de reposição ela teria de lecionar para duas turmas sozinha – a de alfabetização e a de certificação – pois a professora Gildete não aderiu à greve.<sup>44</sup>

Feita esta pequena contextualização do momento em que realizamos a observação, nas próximas duas seções iremos sintetizar os pontos que julgamos mais relevantes dessa fase da coleta de dados. Conforme apontamos no capítulo 2, em se tratando da temática da permanência nos estudos de alunos/as da EJA, não há como ignorar o lado subjetivo do/a educando/a, seja em relação a suas expectativas e motivações, seja nas relações que o/a educando/a estabelece com os/as colegas e também com o/a educador/a. Há também um aspecto de caráter mais objetivo, relacionado à prática educativa da professora. Portanto, focalizaremos esses dois vieses na descrição e análise da observação realizada.

#### 4.1.1 Da relação com a educadora e entre os/as educandos/as

Durante o período em que permanecemos na sala de aula, pudemos notar, assim como salientam os trabalhos de Parenti (2000), Chamorro (2002), Correia, Souza e Bicalho (2003), Souza (2005), Mileto (2009), Cunha (2009), Correia (2011), a presença de vínculos de **cooperação** e **solidariedade** entre os/as educandos/as e entre a educadora e os/as educandos/as. Consideramos que essas são marcas de uma relação entre os sujeitos que permite a acolhida na diversidade.

Num primeiro episódio que recortamos para exemplificar esta **solidariedade por parte da turma**, ocorrido na primeira aula observada por esta pesquisadora, um aluno chegou mais tarde e a professora iria corrigir a atividade passada mais cedo, porém antes ela perguntou aos educandos/as se poderia fazê-lo. Outro aluno afirmou que não, pois o colega havia acabado de chegar. Notamos uma compreensão compartilhada acerca das razões por trás dos atrasos.

Destacamos ainda três outras situações:

No dia 15 de março de 2010, a filha de um educando, uma criança de três anos, chegou à sala de aula mais ao final do horário de término da aula. Isso porque sua avó, que cuida dela e também é aluna da turma, não havia ido à escola. A

---

<sup>44</sup> Outros educadores do Projeto EJA/BH também não aderiram à greve por considerarem que esse ato poderia prejudicar/desmotivar os educandos.

criança, assim como sua avó, foi recebida com as boas vindas da educadora e dos outros educandos/as e permaneceu, junto ao pai, na sala. Este acontecimento demonstra a **compreensão da turma e da educadora**.

Um outro episódio, no dia 25 de março, ocorreu durante a visita a um espaço turístico da cidade de BH – a Feira do Mineirinho – onde os educandos/as puderam se relacionar com alunos/as e educadores de outras escolas. Muitos alunos/as declararam que não conheciam o local, estavam muito animados e andaram à vontade por ele. Nesse dia uma aluna estava triste e chorosa. Tinha voltado à escola na semana anterior e descoberto que estava grávida. Possuía 36 anos de idade e tinha um filho de 18 anos. Na ocasião, a professora comprou um sapatinho de bebê e presenteou a educanda. Na semana seguinte, demonstrando preocupação com a situação da aluna, Rosimeire levou algumas roupas para a aluna usar durante a gestação. Neste sentido, evidenciamos uma relação de **solidariedade da educadora com a educanda**.

Num terceiro episódio, as educadoras da escola, Gildete e Rosimeire, prepararam uma celebração para comemorar a Páscoa. No dia seguinte à comemoração, 04 de abril, alguns estudantes declararam a esta pesquisadora que não gostaram. Em uma conversa informal, a aluna Ondina afirmou que “*a aula anda muito devagar*” e que “*ontem não teve aula*”. Quando perguntei o motivo dessas afirmações, ela explicou que no dia anterior havia ocorrido essa celebração da Páscoa, citando, inclusive, um jogo de bingo que aconteceu. Entretanto, nesse mesmo dia, no início da aula, outro aluno, o Sr. Frederico, trouxe um jogo de bingo de presente para a professora, pois no dia anterior, para finalizar a celebração, eles haviam improvisado cartelas e feito o jogo com palavras. Revela-se, desse modo, que a atividade pode ter ganhado um caráter significativo para ele. Destacamos, assim, essa relação **de solidariedade, por parte do aluno, à educadora**.

No primeiro mês de observação (março), apenas um grupo de 13 educandos frequentava as aulas. Entretanto, do mês de abril em diante alguns alunos/as, até então desconhecidos/as por esta pesquisadora, “começaram a comparecer”. No dia 13 de abril, a chegada da aluna Mariana chamou nossa atenção. Desde o mês anterior estávamos acompanhando a turma e não a conhecíamos, não havia registro de presença da educanda nesse período. Ela chegou à sala de aula e foi recepcionada com muita alegria pela professora Rosimeire. A aluna declarou que não esperava que a educadora a aceitasse de volta na escola. Mariana relatou que

não estava frequentando a aula porque estava trabalhando até mais tarde. Chegava em casa e tinha de preparar o jantar, de modo que ficava muito tarde para ir à escola. A situação vivenciada por Mariana ilustra a constatação de Alves (2006), que afirma que, ao ingressarem num curso de EJA, as mulheres se deparam com o desafio de frequentarem as aulas regularmente, pois têm de conciliar o tempo entre o “trabalho fora de casa, as tarefas domésticas e os cuidados com seu grupo familiar” (ALVES, 2006, p. 125).

Por outro lado, D. Idalina, sempre frequente desde o início das observações, não estava indo às aulas nessa mesma semana, pois havia adoecido.

A partir deste episódio, e de outros momentos acompanhados, notamos que há um movimento por parte da turma e da educadora de **reconhecimento das dificuldades em relação à frequência** desses estudantes, que vão ao encontro do que está registrado no PPP da escola, na Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH e nos documentos analisados no capítulo anterior. Muitos educandos/as dessa turma se ausentam, sim, durante o ano letivo, devido a situações relacionadas ao trabalho, à família, à vida cotidiana, conforme salienta Da Cruz (2011). Entretanto, voltam e são acolhidos, incentivados a permanecer pela educadora, como no caso de Mariana, Rosane (a educanda que estava grávida) e D. Idalina, que também retornou na semana seguinte.

Os estudantes da turma da professora Rosimeire são oriundos de classes populares, em sua grande maioria negros, a maior parte com filhos de idades variadas e têm de trabalhar para garantir o sustento da família. Neste sentido, essa educadora parece se pautar numa prática educativa que exige dela ser “companheira dos educandos, em suas relações com estes” (FREIRE, 2005, p. 71).

Diante do exposto, podemos dizer que verificamos um cuidado em relação às especificidades da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, como assinalado na pesquisa de Soares e Vieira (2009). Para explicar essa especificidade, os autores se baseiam no estudo de Giovanetti (2005):

Giovanetti assinala que o campo da EJA atende jovens e adultos que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate desse direito. Nessa perspectiva, lida com sujeitos portadores de trajetórias escolares truncadas e que se encontram enredados em teias mais amplas de vulnerabilidade social. Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica,

experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social. As propostas de educação de jovens e adultos sob influência do ideário da educação popular, ao enfocarem esse conflito, assumem uma atitude no sentido de superar esse quadro de desigualdade social, que se faz presente nos processos escolares e não escolares (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 158).

Dessa forma, segundo Soares e Vieira (2009), as práticas de EJA são caracterizadas por duas marcas identitárias: a primeira se refere à origem social dos educandos e a segunda diz respeito à concepção que estes têm acerca da educação, que traz consigo o legado da educação popular.

Reafirmamos, portanto, o aspecto **relacional**, que caracterizamos como possível fator *interno* ao ato educativo, de cunho *subjetivo*. As palavras de Freire (2005) refletem a relação dialógica à qual nos referimos:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p. 79).

Encontramos, assim, nuances deste aspecto relacional nas pesquisas levantadas na revisão de literatura,<sup>45</sup> como as de: Maranhão (1998), que cita a reconstituição da identidade de sujeitos no processo de alfabetização; Parenti (2000), que trata dos laços de solidariedade entre os sujeitos envolvidos na prática educativa; Chamorro (2002), que aborda a relação de amizade entre os colegas; Correia, Souza e Bicalho (2003), acerca das relações que se estabelecem entre os sujeitos educandos e educador; Campos (2003), que versa sobre a formação significativa para o educando; Souza (2005), que considera as relações de afetividade; Mileto (2009), que analisa as redes de sociabilidade e os vínculos de solidariedade e cooperação estabelecidos; Cunha (2009), que avalia a relação com o outro e com o conhecimento na escola; e Bastos (2011), que faz referência à socialização na escola.

---

<sup>45</sup> Ver capítulo 2.



#### 4.1.2 Sobre a prática educativa

Procuramos sistematizar as atividades desenvolvidas no quadro que se segue mais ao final desta seção. Algumas práticas comuns nas aulas da professora Rosimeire demonstram preocupação com a contextualização constante do trabalho: relembrar junto aos educandos/as o que foi estudado no dia anterior e retomar conteúdos já vistos quando estes apareciam novamente. No primeiro dia de aula observada, a educadora Rosimeire fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE desta pesquisa para os/as alunos/as, mas antes explicou a eles que aquele era um tipo de texto diferente dos outros que a turma já havia trabalhado, como receita e bilhetes, retomando as características destes. Vemos nessa atitude uma demonstração de preocupação com o desenvolvimento do letramento dos alunos.

No decorrer da observação, a educadora demonstrava atenção e paciência, especialmente com os alunos que tinham mais dificuldade, como Idalina, que se encontrava numa fase bem inicial do processo de alfabetização. Rosimeire procurava passar de carteira em carteira observando o desempenho dos alunos/as e fazendo intervenções.

Dificuldades relacionadas à prática pedagógica também foram expostas por Rosimeire. A educadora afirmou haver escassez de materiais específicos para a EJA. Os livros do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA não estavam disponíveis para serem usados no início do ano letivo, em fevereiro. Apenas no dia 3 de maio os exemplares chegaram às mãos da educadora e ela pôde entregá-los aos educandos.

Segundo Rosimeire, os recursos didático-pedagógicos eram poucos, mas ela improvisava e os criava com os recursos disponíveis. Rosimeire dizia trabalhar com *folders* e panfletos distribuídos em supermercados, pelo posto de saúde, etc. No decorrer do período de observação, a nosso ver, a professora se mostrou empenhada em buscar alternativas. Em uma das aulas observadas, ela utilizou a parte de trás de um cartaz de propaganda para registrar e exibir a letra de uma música a ser trabalhada em sala de aula.

A prática de bingo de palavras também era comum no final de suas aulas. O bingo de palavras consistia na entrega de meia folha de papel, tamanho A4, em que

os alunos deviam riscar dois traços na horizontal e dois na vertical, formando uma tabela com nove quadrados. A professora deixava registradas no quadro as palavras trabalhadas naquele dia de aula. Dentre as palavras dessa lista, os educandos deviam escolher e escrever uma palavra em cada quadrado. Rosimeire sorteava aleatoriamente as palavras. Ganhava quem completasse toda a tabela primeiro. Cabe ressaltar que nessa atividade eram exploradas, predominantemente, habilidades referentes à leitura, ou seja, à identificação de palavras.

Rosimeire se preocupava em trazer atividades diferenciadas para D. Idalina. No dia 14 de abril, a professora entregou um caderno sem pauta à aluna, pois ela estava se preocupando muito com as pautas, desmanchando a escrita inúmeras vezes para refazê-la de modo “correto”. Idalina estava aprendendo a escrita do seu primeiro nome, em letra caixa-alta. Em outra ocasião, Rosimeire levou uma atividade diferenciada, que consistia em oferecer à aluna algumas imagens (entre elas a de uma bola e a de uma boneca) para que a educanda relacionasse o nome às imagens, enquanto os demais alunos faziam outra atividade voltada à leitura e à cópia de um pequeno texto.

Algumas dificuldades, acarretadas pelo viés administrativo, foram descritas pela educadora em conversas informais. A primeira dificuldade apontada advinha do trabalho em duas salas diferentes ao mesmo tempo. No dia 9 de março a educadora foi até a turma de certificação corrigir a atividade deixada lá anteriormente e relatou que surgiu uma discussão importante naquela sala que teve de ser interrompida porque ela tinha de retornar à turma de alfabetização. A segunda dificuldade foi exposta à pesquisadora, e também aos alunos, um dia antes da única paralisação a que as educadoras aderiram durante a observação que empreendemos na escola. A justificativa dada aos alunos em razão de paralisar as atividades escolares por um dia foi o excesso de trabalho das educadoras. Apenas duas professoras para planejar e lecionar em três turmas e elas, assim como os demais educadores de turmas externas do Projeto EJA/BH, respondiam também por parte do registro de secretaria, atualizando diários e realizando matrículas.<sup>46</sup>

Para melhor apreensão das situações observadas durante as aulas, optamos por destacá-las abarcando duas vertentes. Serão listadas as situações relacionadas

---

<sup>46</sup> No momento da observação, a turma funcionava numa escola, mas era vinculada a outra escola municipal.

à aquisição/domínio e ao uso social do código escrito, em Língua Portuguesa e Matemática. Neste sentido, cabe destacar que

A capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre a informação escrita é vista como um contínuo que abrange desde o conhecimento rudimentar de elementos da linguagem escrita até operações cognitivas complexas que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e visão de mundo aportados pelo leitor (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 148).

Em algumas ocasiões, a professora Rosimeire “mesclava” atividades de Língua Portuguesa com atividades de Matemática. Assim, a perspectiva dos dois domínios do alfabetismo,<sup>47</sup> citados por Ribeiro e Fonseca (2010), podem nos ajudar na compreensão das atividades propostas:

Para fins de estudos específicos e de produção de indicações para ações pedagógicas, é possível distinguir, nesse amplo universo a que se denomina alfabetismo, pelo menos dois domínios: as capacidades de processamento de informações principalmente verbais – que compõem o domínio aqui denominado letramento – e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, associadas ao domínio denominado numeramento (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 149).

Estamos inseridos em uma cultura grafocêntrica, mas nossa sociedade também é marcada pela preeminência do recurso ao quantitativo

para a descrição e controle dos fenômenos, de modo que as práticas matemáticas valorizadas socialmente apóiam-se nas tecnologias e/ou nos princípios da cultura escrita, que, por sua vez, se deixa permeiar pelos códigos e critérios da quantificação (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 149).

Nas próximas páginas, os dois quadros em que estão listadas as atividades trabalhadas em sala de aula pela educadora durante a nossa observação. Cabe destacar que ordenamos as atividades que aparecem no quadro a seguir tentando partir de atividades mais *simples* para mais *complexas*. Portanto, essa forma de organização não segue a sequência das atividades desenvolvidas pela docente.

---

<sup>47</sup> Neste artigo, as autoras associam o termo alfabetismo “à capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos de uso corrente – impressos, manuscritos ou eletrônicos -, para alcançar objetivos, ampliar conhecimentos e participar da sociedade” (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 148).

**QUADRO 3**  
**Atividades de língua portuguesa trabalhadas em sala de aula**

Situação observada	Procedimentos	Recursos utilizados pela educadora
- atividades diferenciadas para alunos mais iniciais no processo de alfabetização;	Trabalhar com a escrita do primeiro nome. Cópia. Relacionar o desenho ao nome da figura.	Caderno. Fotocópia.
- alfabeto móvel com as letras da palavra JABUTICABA para os estudantes formarem outras palavras;	Entregar uma tira de papel com 10 espaços e pedir para os alunos registrarem a palavra JABUTICABA. Uma letra em cada espaço. Em seguida, cortar as letras e formar outras palavras com o alfabeto móvel. Ex: jaca, aba.	Tiras de papel com 10 espaços cada.
- contagem, seleção, cópia e bingo de palavras do texto trabalhado;	Contar quantas palavras o texto possui, escolher as palavras e copiá-las na cartela para o jogo de bingo.	Quadro, giz.
- cópia, leitura e criação de palavras a partir de sílabas de palavras utilizadas no texto - parlenda;	Entregar o texto e explicar que é uma parlenda. Pedir que os alunos leiam. Leitura coletiva. Chamar a atenção dos alunos para a repetição de uma palavra no texto (DOCE). Contar quantas vezes a palavra DOCE aparece no texto. Formar outras palavras com as letras dessa palavra. Ex: OCO, CÔCO.	Fotocópia do texto. Caderno.
- palavras embaralhadas para formar frases;	Entregar aos alunos fichas com palavras embaralhadas que formam frases. Solicitar aos educandos/as que registrem as frases no caderno	Pedaços de folha/fichas com as palavras.
- construção de frases a partir de palavras já trabalhadas em sala de aula;	Escrever no quadro sílabas para os alunos formarem palavras: CO/GO. Pedir que os alunos elaborem frases com as palavras formadas.	Quadro, giz.
- Leitura do poema – cópia de palavras, separação em sílabas, formar novas palavras a partir de outras sílabas (ver ANEXO A).	Entregar aos alunos folha com o poema e as atividades propostas.	Folha rodada no mimeógrafo.

**QUADRO 3**  
**Atividades de língua portuguesa trabalhadas em sala de aula**

(Conclusão)

Situação observada	Procedimentos	Recursos utilizados pela educadora
- cópia de texto curto – poema – seguida de leitura e atividade de localização de informações explícitas no texto, ambas de forma coletiva;	Afixar o cartaz com o texto já escrito em letra de forma. Pedir que os alunos/as copiem o texto e localizem informações explícitas. Leitura coletiva do texto. Diferenciar o modo de escrita do poema de outros textos – versos. Diferenciar o tipo de letra usado na aula de hoje – mudou de “caixa-alta” (com letras maiúsculas) para “letra de forma” (com letras minúsculas). Pedir que os educandos/as respondam oralmente às questões feitas pela educadora.	Papel <i>craft</i> .
- leitura da letra de uma música;	Afixar o cartaz na frente da sala de aula. Leitura silenciosa e coletiva da letra da música, que estava em caixa-alta.	Verso de um cartaz publicitário, com a letra da música escrita.
- leitura e escrita de números por extenso;	Pedir que os alunos/as escrevam com palavras os números até 20.	Livro didático.
- trabalho com os nomes dos colegas. Crachá; <sup>48</sup>	Fazer uma lista com o nome dos colegas. Registrar o seu primeiro nome em um crachá. Explicar a função social do crachá.	Livro didático.
- exibição do filme “Infância Roubada”.	Assistir ao filme, ao ar livre, as três turmas juntas. <sup>49</sup>	Televisão, DVD.

<sup>48</sup> Esta atividade foi realizada no dia em que os Livros Didáticos foram entregues aos educandos/as.

<sup>49</sup> No dia em que foi exibido o filme, uma quinta-feira, não foi explicitado aos educandos e educandas o objetivo dessa atividade. Na aula seguinte, que ocorreu em uma segunda-feira, a qual também observamos, não foi realizada nenhuma atividade relembando o filme.

**QUADRO 4**  
**Atividades de matemática trabalhadas em sala de aula**

Situação observada	Procedimentos	Recursos utilizados pela educadora
- reconhecimento de situações em que utilizamos números no dia a dia;	Exploração de situações do cotidiano, por meio de imagens, em que usamos os números.	Livro didático.
- contagem, seleção, cópia e bingo de palavras do texto trabalhado;	Contar quantas palavras o texto possui, escolher as palavras e copiá-las na cartela para o jogo de bingo.	Quadro, giz.
- contagem, sequências numéricas, antecessor e sucessor;	Pedir que os alunos façam contagem de quantidades desenhadas e completem sequências numéricas.	Livro didático.
- algoritmos da adição e subtração com números de três algarismos;	Escrever no quadro operações de adição e subtração com números de três algarismo/casas decimais.	Quadro, giz.
- leitura e escrita de números por extenso;	Pedir que os alunos/as escrevam com palavras os números até 20.	Livro didático.
- decomposição dos números	Escrever números com três casas decimais no quadro e pedir que os alunos separem e registrem quantas centenas, dezenas e unidades.	Quadro, giz.
- operações matemáticas envolvendo o sistema monetário – adição, subtração, multiplicação – com o objetivo de registrar apenas o resultado final, assim os alunos poderiam realizar os cálculos mentalmente (ver <b>ANEXO B</b> );	Sondar com os alunos o que pode ter de comer e beber em uma lanchonete. Entrega da folha com as informações e atividade: tabela com o preço do que é servido na lanchonete. Situações problema envolvendo a compra de lanche e troco. Pedir que os alunos recortem, cole e respondam às atividades no caderno.	Atividade em folha, rodada no mimeógrafo.

Desse modo, a partir dos dados que emergem da observação, notamos, de um lado, que a educadora e os/as educandos/as articulam aspectos de cunho subjetivo, como o estabelecimento de laços de solidariedade e companheirismo. No que tange à prática pedagógica, verificamos que há a busca, por parte da educadora, da explicitação das intenções educativas, a atenção às características e especificidades dos/as estudantes, embora constatadas atividades pouco sócio culturais.

De outro lado, portanto, vemos características também de uma prática educativa de um ensino mais tradicional, conforme lista Mizukami (1986), com intervenções da educadora, seleção de ideias organizadas logicamente e cópias de modelos tais como se viu no quadro apresentado, verificados durante a observação e também nas atividades listadas e nos ANEXOS A e B.

## **4.2 A educadora Rosimeire**

Rosimeire é natural de Melo Viana, próximo a Raul Soares/MG, tem 46 anos, se autodeclara branca, é divorciada e tem duas filhas adultas, sendo que uma está concluindo a educação superior e a outra concluiu o ensino médio. Seu pai estudou até a antiga quarta série do ensino fundamental, sua mãe até a segunda. Sua formação inicial de nível médio é em magistério e graduou-se em Geografia/História em uma instituição da rede privada, sob a forma presencial, na cidade de Formiga/MG.<sup>50</sup> cursou duas especializações, em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia. A entrevista, de acordo com a preferência da educadora, aconteceu numa pequena sala na escola onde atualmente ela ocupa o cargo de vice-diretora.

A professora possui uma longa trajetória profissional, anterior ao seu ingresso no Projeto EJA/BH, como se poderá conferir adiante, ligada a práticas de alfabetização e ao trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem. Iniciou o magistério alfabetizando crianças na rede estadual de ensino. Depois tomou posse na carreira docente na rede municipal de Belo Horizonte. Ela declarou ter afinidade

---

<sup>50</sup> O perfil da educadora coincide com o perfil apresentado por Gatti e Siqueira (2009) em pesquisa nacional; a docência pode significar mobilidade social, superando os pais em escolarização.

com a proposta da escola plural.<sup>51</sup> Trabalhou com “turmas projeto” no ensino fundamental até decidir participar do Projeto EJA/BH:

**Educadora:** *Formei no magistério... na época era magistério, e, assim... no ano que eu formei eu já comecei num projeto do Estado que era pra atender os alunos de seis anos (...) me chamaram pra Prefeitura e, este ano, em março, completo 20 anos de Prefeitura. Antes da Escola Plural, porque assim que eu entrei veio a Escola Plural, então já tinha aquelas ideias, né? Então, eu sofria muito de a gente levar esses alunos até o final do ano, na primeira série, era primeira série há 20 anos atrás, então, a gente levava os meninos até o final do ano, naquele processo de alfabetização. Quando chegava no final do ano, você via que, mais dois ou três meses, eles iam embora, deslançavam e iam passar pra série seguinte, o segundo ano. Quando veio o projeto da Escola Plural, pelo projeto pela Prefeitura de Belo Horizonte, eu me sentia extremamente satisfeita, porque os meninos teriam mais da escola do que aqueles três meses pela frente. E o trabalho da gente é um trabalho diferente, do que a gente precisava fazer. **Respeitou-se o tempo do aluno.** Daí pra cá, eu só, eu só peguei as salas... as chamadas Projetos da Prefeitura, porque a sala... assim, as salas projetos... e os professores não queriam pegar. “Ah, a Rosi pega! A Rosi pega!” Aí eu pegava a turma e ficava um ano, dois anos com a turma...*

Há alguns indícios na fala da educadora que nos fazem crer que esta tenha um perfil diferenciado no coletivo da escola onde atuava. Vejamos:

**Pesquisadora:** *O que que é essa sala projeto?*

**Educadora:** *A sala projeto é onde os meninos que tinham mais dificuldades, de cada turma... Então, assim, por exemplo, a primeira série: tiravam-se os meninos da primeira série que ficavam com nota baixa e colocava nessa turma. Chamava projeto. Hoje não faz mais isso. (...) tinha gente na escola que falava a turma Bomba, panela de pressão. Porque ficavam os meninos que tinham dificuldade, dificuldade constante de aprendizagem, com uma defasagem muito grande de conteúdo, e também os mais levados. Mas era sorteio e **eu só pegava a Turma Projeto.***

A seguir a professora relata seu ingresso no EJA/BH e sua relação com esses novos educandos, seu desejo de experimentar novas dimensões do trabalho docente:

---

<sup>51</sup> “A Escola Plural não é apenas uma proposta pedagógica, nem se confunde com uma simples mudança de metodologias. Trata-se, antes de tudo, de um projeto político que se diferencia de outras propostas consideradas modernas. Principalmente daquelas que procuram diminuir os custos da educação, na medida em que tem como finalidade a formação do aluno inserido no coletivo das transformações culturais e sociais.”

Retirado de <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/outras/public/plural.htm> Acesso em 13 de outubro de 2011.



(...) E... e... este ano eu completo 20 anos de Prefeitura, tem mais 6 de Estado, então vou pra 27 anos de profissão, e no Projeto EJA/BH eu fui convidada várias vezes pra participar e relutava. Queria trabalhar, mas queria continuar com a turma que tava na escola. E, por 3 anos, eu me neguei ao EJA/BH pra continuar com a turma. Um dia eu fui lá fazer a entrevista, eu falei: “não, agora eu vou”. Larguei a turma, em fevereiro, e peguei o EJA BH. E... e... nesse período que eu fiquei na Escola Municipal trabalhando no Projeto EJA/BH foi muito interessante, porque... **Você vai chegando ao final de carreira, você já fez tudo dentro de uma escola.** Então, a professora dentro da sala de aula, as pessoas que eles são, os alunos que eles são, com aquela ânsia de aprender e você vai pra... né? contribuir e eles querem aprender, isso também chama atenção. Eles tão lá pra aprender. E... você é capaz também, com aquela... com aquele... ali dentro daquela sala, você é capaz de mudar várias vidas. Isso é muito importante pra gente, principalmente pra gente que está aqui, tão acostumada com o ensino fundamental. O Projeto EJA/BH é novidade mesmo... é... pra todos que estão, né?... de professor... Você se sente tão valorizado pelos alunos, e os alunos se sentem valorizados porque... né? você tem paciência pra ensinar... e cada aluno é tão diferente, cada aluno tem um desejo, ânsia... todos diferente. Isso é muito bom, a gente se sentir valorizado como professor. E lá você realmente você sente que você é um professor, que você tá ali pra ajudar, pra contribuir...

Rosimeire é admitida no Projeto EJA/BH por meio da seleção feita na SMED/PBH:

*A Prefeitura estava com esse projeto há mais ou menos dois ou três anos. Quando eu cheguei com esse projeto, foi seleção, né? Que eles falam Equipe Pedagógica do Projeto EJA/BH, pra fazer a seleção e enviar professor pros locais onde tinha turma, que era BH inteira. Tipo: shoppings, igrejas evangélicas, centros comunitários, né? E algumas turmas eram turmas dentro da escola, que funcionava dentro da escola que, era o ensino regular, que tinha, né? Já estava aí dentro dos últimos estudos, no ensino regular noturno, e foi transformado em EJA. E... é... passava por uma seleção na SMED e a gente era encaminhada pra esses locais e começava o trabalho da formação na SMED. E tinha que estudar, porque... a gente não tinha claro o que que a gente ia encontrar, o que que a gente ia priorizar pra ensinar...*

Rosimeire nos narra um dia de trabalho no Projeto, atentando para aspectos relacionados à especificidade desses sujeitos, jovens, adultos e idosos, destacando a importância que assume o tempo na sala de aula de EJA:

**Pesquisadora:** *Você poderia descrever um dia de trabalho na EJA? Na EJA/BH? Qual que era a rotina...*

**Educadora:** **Completamente diferente da escola regular, né?** *Primeiro porque a gente não tem um horário fixo previsto pra entrar. A gente tem o horário do professor chegar. Hoje, é 6:30, mas o*

**aluno não tem hora pra chegar.** O aluno chega 6:30, 6:40, 7:00 horas... e ele também não tem aquele tempo fixo pra ele ficar na sala de aula. Ele chega, ele trabalha, e **ele chega a hora que ele dá conta de chegar e fica o tempo que ele der conta também...** na... na... sala de aula. E, como a sala, a sala de aula tem, desde alfabetização até a última etapa lá do Projeto EJA/BH. Dentro do projeto a gente tem afiliação às etapas. E... como a sala tem vários alunos de vários níveis, a gente conta, também, com a ajuda dos colegas, um ajudando o outro. E os assuntos, às vezes, também acontecem na própria aula, né? Eu planejo uma aula e não dou conta de terminar aquela aula, porque o assunto vai rendendo... e de um assunto vai passando pro outro, e tem que ter um pouquinho dessa amarração. Eu tenho um projeto que eu planejo pra aula, que às vezes foge e vai pro assunto de interesse deles mesmos. E aquele tempo não existe, **tem o tempo pra cada aluno.** Tem que ter as etapas e... respeitando o tempo de cada um, **o limite de cada um, a vontade de cada um.**

Durante a entrevista, fica evidente, em várias ocasiões, a atenção da educadora ao direito dos estudantes à educação, negado na infância, às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes:

O Projeto EJA/BH vem pra atender as pessoas que... que... gostariam, né? Na época que precisavam estar na escola regular de aprendizado, saíram, saíram da escola por n motivos. Porque tinham que trabalhar, porque tinham que cuidar dos irmãos em casa, a mãe morreu, o pai morreu e ele tinha que trabalhar... porque não teve acesso à escola. Então, é um resgate mesmo, **uma dívida com este aluno.** Hoje, ele vai pra escola, vai estudar, né? **É um direito que ele tem que foi negado a ele,** no tempo normal, quando ele era criança, e que agora ele pode resgatar dentro desse Projeto EJA/BH. E que ele é atendido é, no horário, né? Que é um horário em que ele pode encontrar a turma, né? Ele pode aproveitar lá a matemática de uma turma ou ele pode estar na frente no português, ou ele pode aproveitar uma outra turma. É... **o conhecimento dele é valorizado a partir do que ele sabe. O saber dele é que vai direcionar o trabalho feito por nós,** professores.

Acima encontramos no discurso da docente marcas de uma compreensão sociocultural do aluno da EJA. A professora continua demonstrando compreender as contingências que se interpõem no cotidiano da prática educativa com adultos e a importância de ações comprometidas com a expansão do repertório desse aluno:

(...) **O aluno tem liberdade de chegar e sair.** E o engraçado, quando eles têm essa liberdade de chegar e sair, os alunos raramente eles vão embora mais cedo, pelo contrário, eles querem

*ficar, né?, além do horário. E se você deixar eles vão ficando além do horário mesmo. Então, eles procuram chegar no horário e procuram não sair fora do horário, apesar do portão estar aberto. E eles estão sempre abertos, né?, a fazer uma atividade diferenciada. **Um passeio, uma excursão, um trabalho extraclasse, um trabalho do bairro.** Ele tem uma receptividade maior pra você fazer com eles uma excursão, e a surpresa da gente que... que eles moram, né?, há muito tempo em BH, eles não conheciam a Lagoa da Pampulha. Então, o dia que nós fomos à Lagoa da Pampulha eu falei: “Gente, eu preciso proporcionar mais isso pros alunos”. Os nossos alunos, eles não conheciam a Lagoa da Pampulha. Eles não conheciam o Museu... da Lagoa. Aí, eu... a gente... **o planejamento da gente tomou outro olhar, né? “Vamos planejar aqui como que a gente vai fazer pra gente fazer com que esses alunos conheçam Belo Horizonte, onde eles moram?”** E... e... e... o mais engraçado, quando você começa a pensar na Lagoa, é que você pensa no bairro.*

Sua prática se dirige também a pensar o lugar que esses sujeitos ocupam na cidade e sua relação com esse espaço. Permite a reflexão sobre as complexas redes que constituem a trama do tecido social:

*O dia que nós fizemos a excursão pelo bairro, que eles passaram na beirada do córrego que eles passavam todos os dias pra ir trabalhar, eles passavam ali, mas eles não conseguiam olhar para o Córrego, de tanto que ele estava poluído, o tanto que eles estavam, né?, assim, porque eles estavam poluindo aquele córrego. Então, a partir do momento que nós fizemos a **excursão pelo bairro**, eles começaram a ver o tanto que o córrego estava poluído e **quais as ações, né? que eles podiam fazer pra tornar aquele ambiente melhor pra eles mesmos.** Eles ficaram assustados com a poluição dele. E apontavam, né? “Fulano de tal veio aqui e jogou isso! O carroceiro veio aqui de dia e jogou isso!” Eles apontaram os problemas e quem, né?, levaram os problemas. E, também, as difíceis soluções. Porque para os carroceiros não jogarem mais material lá, o lixo, o entulho, ele tinha que ter um outro trabalho, porque aquele trabalho, aquele tipo ali... de jogar o lixo ali... **é o trabalho que sustentava ele e a família dele.** Então, a partir de um passeio pelo bairro, de uma passeata pelo bairro, eles viram os problemas, né? Tentaram achar soluções, mas ainda pensaram no outro, que estava ganhando o pão de cada dia fazendo aquilo ali com a natureza. Foi, assim, fantástico esse passeio pelo bairro, porque foi um lugar que eles passavam todos os dias, né? Olhavam e não viam.*

Na sequência, a educadora demonstra ainda a escuta atenta às necessidades educativas dos sujeitos:

*Foi muito... foi muito produtivo esse passeio, engraçado que pra gente também, quando você tem esse contato com eles, né?, **você vê onde que está a dificuldade, o quê que eles mais anseiam.** Isso aí, você leva pra sala de aula, e planeja mesmo. Nós passamos em frente a um sacolão, e ele tava vendendo tudo com dez por cento*

*de desconto. Aí, eles começaram: “Ah, peraí, a cenoura custa sessenta centavos, dez por cento de desconto...” Aí, foi planejada a nossa aula de matemática, porcentagem. E todas as turmas, né?, as três turmas que a gente tinha, na etapa do ensino fundamental, fizeram o mesmo projeto, só que com atividades diferenciadas, mas todos estudaram porcentagem a partir de um sacolão que tava fazendo promoção.*

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, a professora dá ênfase à etapa de planejamento, que inclui momentos individuais e coletivos:

**Pesquisadora:** *Como que se organiza então o trabalho pedagógico, as reuniões de formação? Como que elas acontecem? Que temas que são tratados nessas reuniões de formação?*

**Educadora:** *O Projeto Pedagógico ele tem duas etapas: ele tem a etapa da escola, dos professores, né? De dois em dois meses eles se reúnem pra fazer o **planejamento para a turma**, tem local que tem uma turma, tem local que tem mais de uma turma, então, quando tem mais de uma turma, o planejamento é feito pelos professores, todos no horário, antes dos alunos chegarem. E tem outro, também, trabalho pedagógico que é voltado para os coordenadores que tem também, o estudo, né? A leitura de textos sobre EJA. E também o trabalho pedagógico é organizado pelo próprio aluno. **A gente usa os interesses do aluno, de acordo com as especificidades de cada etapa.***

A seguir ela descreve o trabalho de planejamento e as reuniões pedagógicas:

**Pesquisadora:** *Você podia falar um pouquinho dos temas dessas reuniões de formação que você disse que tinha sexta-feira?*

**Educadora:** *Os temas pra reuniões de formação às vezes era a demanda de nós mesmos, professores, né? As dificuldades que a gente tinha na sala de aula. Como operação, operação matemática... (...) e a de debater o Paulo Freire, que é o nosso mestre aí, né? Que nos ajuda muito nos projetos que a gente trabalha na EJA.*

Atentando para a diversidade manifesta nos níveis de aprendizagem dos/as educandos/as, a docente fala do papel do erro no aprendizado e da avaliação processual:

**Pesquisadora:** *E a avaliação?*

**Educadora:** *A avaliação é um tema muito difícil, assim, pra gente, até hoje. Porque a gente não tem uma medida pra avaliar, né? Nas turmas trabalhadas, que a gente trabalha, a gente avalia no dia a dia. E, às vezes, o aluno nem está pronto pra isso, pra você estar fazendo uma avaliação. Mas eles cobram nossa avaliação, né? “Ah, você tem tanto.” Aí, a gente sente necessidade de fazer, mas não pra preparar para passar pro ano seguinte. A gente faz essa avaliação mais pra ele ver o tanto que ele está melhorando, não pra gente ter uma nota e com essa nota colocar numa fase seguinte. É mais processual, ao longo do ano, você ver assim, “Acertou? Seu erro.*

*Você errou aqui. E você tem que acertar, você tem direito de corrigir. Você está aqui para isso.” Então, a gente tem sempre essa preocupação de falar isso pro aluno, de falar pra ele. Porque ele tem medo de errar, mas ele tem que tentar.*

Tratando especificamente sobre a alfabetização nessa modalidade educativa, a educadora distingue o cuidado com a diversidade de saberes no trecho que segue:

**Pesquisadora:** *Que tipo de atividade de alfabetização você costumava propor pra turma?*

**Educadora:** *Era muito direcionado por eles mesmo, né? Porque a turma tinha alunos... Alunos... que estavam iniciando o processo de alfabetização, no meio do processo de alfabetização, e alunos que já vinham, já sabiam interpretar. Então, pra não ficar tão diferenciado, às vezes uma atividade, eu diferenciava só a forma, né? De... de... dar essa atividade. Alunos que já sabiam, assim, a procurar a letra, né? Palavras. Alunos que já liam e interpretavam. Outro que já conseguia transcrever um texto, ele ia transcrever. E... e como a turma era muito... uma turma muito diferenciada, a gente tem que contar com a ajuda dos colegas. É um ajudando o outro. Enquanto você ensinava, você aprende muito mais.*

Sobre a interrupção dos estudos, a professora Rosimeire afirma que esta questão não se configura um problema. A educadora parece compreendê-la como mais uma especificidade do/a estudante de EJA, ou seja, como um dado constituinte dessa realidade:

**Pesquisadora:** *A interrupção dos estudos dos alunos... ela pode ser considerada um problema no EJA/BH?*

**Educadora:** *Não. Não pode ser considerado um problema não. Porque a gente quando... (...) É, pra gente estudar a EJA/BH, a gente tem nitidamente que os alunos estão aí é pra resgatar um tempo. E esse tempo pra eles, não importa o tempo que foi, ele quer... ele quer aprender a partir dali de onde ele está. Então, **ele interrompeu por vários motivos** e... né? Ou precisou trabalhar, ou precisou de cuidar de alguém... e quando ele vai, ele não lembra desse tempo. Esse tempo não conta pra ele. Conta o tempo que ele está ali, o que ele está aprendendo no dia a dia, e eles ficam muito satisfeitos, hoje e amanhã... Quando eles fazem, né? “Ontem eu tava assim, hoje tô assim. Hoje eu estou aprendendo isso, hoje eu estou conseguindo fazer isso.” Pra eles é muito importante. Aí, eles não lembram mais daquele outro tempo. Então, eu acho que eles esquecem completamente aquele tempo que passou e eles têm dali pra frente.*

No trecho a seguir, no qual Rosimeire relata um depoimento de uma aluna, aparece a compreensão da extensão de sua ação educativa para além da sala de aula:

*Tanto que eu tive uma aluna, ela chama Geneci, primeira aluna que eu trabalhei lá do Projeto, ela falava assim: “Professora, hoje eu não estou como o dia que eu entrei aqui, hoje eu sei muito mais e consegui me posicionar perante até o meu patrão. Hoje, eu sei falar com alguém se eu não gostei, sabe? Eu não levo pra frente se eu não gostar. E eu vou professora, passar por todas as etapas, vou pro segundo grau e vou pra faculdade. E o tempo perdido pra mim não interessa, o que interessa é de agora pra frente.”*

Ainda sobre a interrupção de estudos, ela considera que é o tempo de aprendizagem do aluno que assume maior importância:

**Pesquisadora:** (...) como que ocorre esse fenômeno da interrupção na sala de aula? Você tinha alunos que... que estavam frequentando e que de repente tiveram que interromper? Como é que foi?

**Educadora:** Ele... a... o... esse Projeto EJA/BH, ele tem **especificidades pra atender esses alunos que estavam fora de sala há muito tempo.** Eles têm a oportunidade de se ausentar, voltar e continuar, né? Continuar... é... é... a estudar na mesma turma que ele estava. Só que o tempo dele vai ser diferente do outro que não interrompeu. (...)

**Pesquisadora:** Mas e se ao longo do processo tem que interromper? Ele tá ali estudando com você e ao longo do processo ele teve algum problema que ele tem que interromper. Como que acontece isso?

**Educadora:** Ele... ele vai à escola, né? Ele relata pra gente que ele precisa se ausentar naquele período, a gente pode dar as atividades pra fazer em casa. Por exemplo, nós temos uma mãe ali que teve o bebê, e como ela teve problema, ela teve que ficar em casa. Ela teve que se ausentar e teve que ficar em casa por um tempo maior. Então, ela veio à escola, pegava a atividade e fazia, eu marcava pra ela: “você vai fazer isso, isso e isso.” Então, eles tentam resgatar esse tempo, mas o tempo pra eles... é... é... Como eles não têm um tempo fixo pra passar com a gente, eles têm sempre o direito de estarem retornando assim que eles resolvem o problema. Ou uma viagem, ou uma doença, ou uma outra coisa. E esse tempo eles resgatam muito facilmente quando eles já estão no processo. Sempre eles... é... falam: “Ô, professora, vou ficar quinze dias sem o curso.” Ou é trabalho, que é o que mais acontece é trabalho. Precisa trabalhar naquele horário e ele não pode ser liberado mais cedo. **Mas eles estão sempre falando pra gente, explicando o porquê que vão ficar ausentes.**

Questionada acerca das razões da permanência do educando, a educadora ainda atribui a permanência de seus alunos/as alfabetizando/as, na passagem de um ano letivo para o outro, ao trabalho desenvolvido. Segundo ela, a explicação localiza-se num planejamento que parte de interesses e perspectivas reais dos/as educandos/as:

*Quando você... o foco das atenções... você começa o planejamento... em que o foco é o aluno, que ele sabe o que ele*

*deseja saber, eles têm muito interesse de participar. Então, é a sondagem que a gente faz: “O que que você quer?” É aquele planejamento que a gente faz com eles. No início do ano a gente faz o planejamento: “O que que você quer aprender? O que é importante pra você?” E isso, ele está interessado, ele sabe que tem... ele sabe que ele tem um cronograma a seguir, que não é fixo, mas ele... ele... confeccionou, né? Fez o programa junto com o professor: “Agora você vai aprender isso, vai fazer isso.” A gente faz um cronograma das unidades que a gente vai trabalhar e os conteúdos que a gente vai trabalhar, os projetos que a gente vai desenvolver na turma naquele ano. Eles ficam interessados e muitas vezes não conseguem faltar à aula porque ele tem interesse, nesse programa que foi montado por ele. E... e a união que a turma tem. Eles gostam dos projetos, né? Como é elaborado com eles, então gostam dessa forma de... de planejamento anual. Eles não têm uma preocupação muito grande em resgatar o tempo, né?, que ficou lá pra trás quando eles não estudaram.*

Assim vemos que há um conjunto de fatores relacionados por ela que responderiam pela permanência dos educandos:

*Então, eu acho que isso aí implica muito... implica numa permanência, e um trabalho feito e voltado pra eles. **O horário flexível, o planejamento flexível, nada muito cansado, nada muito... muito assim, fechado, né?** O tipo de avaliação: “Vem cá, você errou isso aqui, mas não tem problema, você acertou essa parte”. Eu acho que até a faculdade do errar, né? **Você tem direito de errar.** Você está errando... você... eu acho que é um trabalho mesmo... do professor em conjunto com o aluno. E esse resgate, né?, da autoestima dele pra ele estar consertando e até mesmo pra um objetivo na vida. **E o objetivo é o quê? É viver melhor, né?** Ensinar o filho o para-casa, mudar de serviço, então não ser mais autônomo, conseguir um trabalho de carteira assinada. Muito objetivo deles também.*

De acordo com o trabalho de Costa e Oliveira (2011), o aprendiz precisa de dois passaportes para inserir-se e permanecer nesse mundo que privilegia a cultura escrita. São eles o domínio da tecnologia de escrita, obtido pelo processo de alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia, adquirido por meio do processo de letramento. Sobre a relação entre *permanência dos estudos e prática pedagógica da educadora*, podemos afirmar, por meio da observação e da entrevista, que a professora Rosimeire trabalha na perspectiva mencionada por essas autoras: privilegia atividades que contribuem para que o/a educando/a desenvolva habilidades relacionadas ao sistema alfabético e ortográfico, ainda que consideremos que tais atividades sejam caracterizadas como tradicionais; a docente

proporciona momentos em que os/as estudantes possam fazer o uso da leitura e da escrita em diferentes situações e contextos.

Além disso, a educadora nos pareceu demonstrar, no decorrer da entrevista, estar atenta às demandas específicas do público de EJA, tais como as citadas por Simões e Eiterer (2006): organização de currículo apropriado, produção de material didático adequado às necessidades educacionais desse público e elaboração de estratégias de ensino diferenciadas, conforme a etapa de desenvolvimento do educando. Esses indícios parecem concorrer, portanto, para delinear um conjunto de fatores que chamamos **internos** à prática pedagógica que pretendíamos localizar.

### 4.3 Os/as educandos/as

A seguir, apresentaremos os quatro educandos e a educanda que nos concederam entrevista, destacando os trechos que nos ajudam a avançar ainda mais na compreensão do nosso objeto de pesquisa: a permanência de alunos/as alfabetizando/as em uma turma de EJA.

#### 4.3.1 Roberto

Senhor Roberto preferiu que a conversa acontecesse no próprio espaço da escola. Ele foi entrevistado durante o horário da aula de informática na sala dos professores da escola, por sua opção. Nesse dia, durante a aula de informática, os alunos tinham de digitar pequenos textos no editor de texto. A educadora da turma no segundo semestre de 2010, Daiane, estava licenciada. Observamos que a professora que estava substituindo-a trabalhava com pequenos textos/frases infantilizadas, como, por exemplo: “A fada é bela”.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> O que, talvez, possa responder pela preferência do educando em realizar a entrevista naquele momento.



O Sr. Roberto tem 58 anos, é negro,<sup>53</sup> tem cinco filhos e três netos. É natural do Vale do Jequitinhonha, estudou em sua cidade, Diamantina, até o segundo ano do ensino fundamental. Voltou a estudar no EJA/BH motivado pela busca de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Era pedreiro e atualmente é encarregado de obra. Reside com sua esposa e um neto e seus filhos são casados. Para ele, a família o apoia e todos queriam que voltasse a estudar; dá destaque para os filhos, que, afirma, o incentivam muito.

Assim como grande parte dos alunos alfabetizados da EJA, ele nos informa que veio para o Projeto EJA/BH “pra poder ler, escrever e fazer conta”. Relata ter “dificuldade de fazer conta”. Perguntado sobre o que mais gosta, relacionado às aulas, mais uma vez ressalta: “fazer conta, matemática, escrever, ler”.

Para o Senhor Roberto, o EJA/BH é um projeto que “veio pra beneficiar a nós todos aqui”. Ele declara gostar de estudar nessa turma por “necessidade” e “por ser pertinho” de sua casa.

No momento da pesquisa, o entrevistado afirmou ter um pouco de dificuldade para frequentar as aulas, pois está trabalhando longe da escola e tem de pegar dois ônibus para chegar ao bairro onde mora (e onde as aulas acontecem), acarretando atrasos e pouco ou nenhum tempo para restaurar as energias entre o trabalho e a escola:

*Então... eu pego dois ônibus pra chegar... principalmente o dia que tá chovendo... a dificuldade é grande... o trânsito agarra... então eu vou chegando em casa... nem café não tem tempo de tomar... então eu já pego a pasta e venho... é igual eu te falei... é esforço demais que tem que fazer...*

Sobre colegas que interromperam os estudos, Sr. Roberto lembra que dois estavam estudando porque estavam em busca de um emprego melhor e saíram

*por causa do tempo... porque é corrido... trabalha longe... então não consegue chegar no horário pra poder estudar... então acaba desistindo da aula...*

Lembrando que, de acordo com a Proposta Político-Pedagógica e os documentos oficiais do município analisados no capítulo anterior, são ofertadas, diariamente, três horas de aula, indagamos sobre a satisfação com relação ao horário das aulas. Sr. Roberto afirma que o horário é bom, mas que está sendo

---

<sup>53</sup> Autodeclarou-se como moreno.

“apertado” devido ao deslocamento enfrentado diariamente. Apesar de “correr muito”, ele chega “um pouquinho atrasado”, pois a turma funciona em uma escola próxima de sua casa, que fica longe de seu local de trabalho.

As aulas na turma têm início às 19h, segundo o entrevistado, e caso iniciassem mais cedo, ele não conseguiria chegar a tempo. Porém, o educando considera que se as aulas fossem estendidas até um pouco mais tarde, para ele seria interessante ter mais tempo para se dedicar ao aprendizado:

*(...) um horário mais prolongado a gente tinha mais chance de aprender mais... né? então eu gostaria que fosse... porque parece que a partir do ano que vem vai fazer assim... né? (...) então seria bom pra nós... porque duas horas é pouco... né?*

Falando da professora que acompanhou a turma durante todo o ano letivo de 2009 e no primeiro semestre de 2010, Rosimeire, o educando a descreveu como uma pessoa dedicada, que se preocupava com o aprendizado dos seus alunos. Sobre a turma e os colegas, avalia também que possuem um bom relacionamento entre si.

Quanto aos conhecimentos que tem adquirido na escola, o educando acredita que contribuem “demais” para sua vida:

*(...) o que a gente aprende aqui a gente estando sempre na aula parece até que a gente tem um desempenho melhor lá no trabalho... até pra fazer alguma coisa... pra fazer alguma escrita lá... alguma coisa... até mesmo pra poder (...) se comportar no meio com o pessoal... né? com o pessoal do... as pessoa que... do escritório... os mais... que tem cargo mais elevado que a gente... né? então parece que a gente se sai melhor...*

Solicitado a ressaltar algo significativo que aprendeu na escola, Roberto diz que passou a se expor mais no trabalho, referindo-se à linguagem oral; afirma ter adquirido confiança:

*Porque na minha função... que é lá onde eu trabalho... eu tenho que fazer... é... é obrigado fazer reunião... DDS que eles falam... né? fazer reunião com o pessoal de manhã pra gente falar sobre segurança... segurança do trabalho... pra pessoa é... trabalhar num lugar alto tem que usar o cinto... usar o capacete... usar o óculos... então a gente tem que fazer... todo dia tem que fazer reunião de manhã... então a gente... assim... num estando frequentando a aula... parece que a gente... parece mais... assim... mais com vergonha de falar... se você falar em público... assim... então eu acho que a gente estando na aula parece que a gente fica mais... se solta mais... né? então essas coisas é bom demais... ajuda a soltar mais...*

A respeito da dificuldade para se manter frequente no Projeto, cita a questão do horário, que implica em conciliar trabalho e tempo para ir à escola. Entretanto, Sr. Roberto destaca que vai à aula, mesmo chegando vinte ou trinta minutos depois do início.

Por outro lado, ainda que vivenciando esses empecilhos e percalços no dia a dia, ele expõe que a vontade de querer crescer, de aprender, articulada ao uso social da língua escrita no mundo do trabalho faz com ele permaneça frequentando as aulas:

*Eu tenho muito mania de misturar muito as letras... e... e escrever errado... às vezes começava escrever nome com letra errada... então eu tinha muita dificuldade... então... você vai... você tá num meio só de engenheiro... essas pessoa que trabalha de escritório é gente estudada... então você vai lá fazer uma caligrafia lá... que o trem não tá legal... aí as pessoas... você fala que que elas pensam... gente... vocês tão olhando... é uma pessoa estudada... tá vendo aqui a minha letra... então ele tá vendo os erro aqui... aí a gente fica com vergonha... fica assim pensando... né? então essa daí também é uma outra hipótese também que a gente fala assim... “não... eu tenho que continuar... permanecer estudando pra ver se eu saio desse aperto... pra ver se pego... o... igualar com a pessoa maior que eu...” entendeu? pode ser que às vezes... quando pedir pra fazer um escrito lá e tal e a gente tem que fazer... checklist tem que fazer... -- não sei se você sabe que que é isso... sabe o que que é checklist?-- (...)*

A seguir o educando expõe sua compreensão do termo, que indica uma ação frequente ligada a sua função laboral:

*(...) Checklist é... fazer de... por exemplo... ferramenta que não tá boa... um guincho que não tá funcionando direito... você tem que fazer lá um checklist e escrever... pra você ver... isso não está funcionando... tem que anotar num papel pra ser mostrado pra segurança... tem uma segurança... que vai ter que trocar as peças ali... então tem que fazer diário de... de obra... faço diário de obra... o que que foi feito durante o dia... qual a pessoa que trabalhou naquele local ali... o nome da pessoa... então se a pessoa não tiver o estudo pra poder exercer essa função que eu tenho... acaba passando aperto... e às vezes... às vezes tem hora que... se a pessoa não estudar ele tem que desistir... tem que sair fora...*

Indagado, novamente, sobre algum fator ligado ao cotidiano da sala de aula que pudesse contribuir para a sua permanência na turma, Sr. Roberto faz, outra vez, referências à contribuição do conhecimento escolar para o seu trabalho:

*Tem... tem é... o seguinte... é... aquela vontade... igual eu te falei... a vontade mesmo de... de... aprender... sem é... escrever certo... não misturando as letra... e conta também que eu não sou muito bom em conta... então... e... contribui no seguinte... eu penso assim... é... eu tenho que... firmar aqui porque... hora que eu preciso... for fazer uma **conta lá no meu trabalho** eu vou dar conta de fazer... que eu faço conta muito bem... mas eu gosto mais... por exemplo... o que eu não sou muito bom de conta eu uso a calculadora... a calculadora me salva... mas então... é isso aí... tem... é o que chama atenção... hoje eu... eu quero tirar umas dúvida que eu tenho numa letra que eu tô fazendo que eu acho que não tá legal... entendeu? então é... aí você já vai saber que... **eu não sabia antes o que que é sublinhar... sublinhar...** Ó... dá um risquinho debaixo da letra... sublinhar... então... é... nota de material... é esse material e tal... então... por exemplo... veio faltando material... não é porque eu não sei... eu sei um pouquinho... veio faltando material lá... que que acontece? então você vai sublinhar esse material aqui... que... que ele está faltando... sublinhado você está sabendo que está faltando... antes eu nem sabia o que que era sublinhar... que que é sublinhado? né? então você dá uma... um risquinho por baixo do nome ali... Então... eu não sabia o que era sublinhar... falava sublinhar pra mim... eu pensava “que bicho é esse?”*

Desse modo, o entrevistado evidencia mais uma função social da escrita vinculada a sua ocupação laboral:

**Pesquisadora:** *E quem explicou isso pro Sr.?*

**Alfabetizando:** *O... eu aprendi na... aqui... entendeu? e então... é por isso... é os macetezinhos que você vai aprendendo... e aí a gente tá sabendo que a gente tá indo... tá se saindo.*

**Pesquisadora:** *E foi com quem? Foi com a primeira professora?*

**Alfabetizando:** *Com a primeira... é... aprendi com a primeira... então... é o seguinte... a gente vai se salvando... essas coisinhas... é...*

**Pesquisadora:** *Foi o Sr. que trouxe a dúvida pra ela?*

**Alfabetizando:** *É... eu que trouxe... eu pergunto... a gente tem que perguntar... às vezes você fica curioso... então que que acontece? a... aí... vou... por exemplo... agora quando falar sublinhar uma nota... pronto... eu já fico tranquilo... aí eu não fico naquele aperto... que senão eu vou ficar suando frio... vão achar “que será isso?” ... aí ele fala assim ó... **“mas o encarregado da... ele num tá exercendo a função de encarregado? ele não sabe o que que é sublinhar”**... então é uma vergonha pra gente ((risadas))... então é esse aperto que leva a pessoa ir pra sala de aula e... e... e procurar... sacrificar pra aprender... entendeu? então é isso aí... não tem jeito...*

Portanto, diante dos trechos citados, vemos no seu depoimento que o Senhor Roberto atribui à sua permanência razões que se vinculam a fatores de ordem externa e interna à escola. De um lado, como fator externo, de ordem subjetiva, a **vontade individual**. De outro, como fator objetivo que pode ser caracterizado como interno e externo ao ambiente escolar, a **aprendizagem da cultura escrita** e suas

funções – por exemplo, o “ato de sublinhar”, que é convencionalmente ensinado na escola e que ele necessita em seu trabalho.

#### 4.3.2 César

César tem 43 anos, é negro e evangélico. A entrevista aconteceu num dia de domingo, pela manhã, na casa dele, de acordo com sua preferência. Isto porque seu tempo é dedicado ao trabalho durante todos os dias da semana, e às noites ele tem aula. Na sexta-feira pela noite, costuma ir à igreja. Sr. César mora em uma casa de dois pavimentos (embaixo moram dois filhos casados), localizada em uma viela próxima à escola.

Sr. César é eletricitista, nasceu em Belo Horizonte e estudou um pouco quando criança. Mora com a esposa e duas filhas no pavimento de cima, e embaixo os filhos casados e os quatro netos. Segundo o educando, a família o apoia, o incentiva. Conta-nos que chegou ao Projeto pela indicação de um colega que o convidou. Também ressaltou a autonomia em relação ao uso social da leitura e da escrita como motivação para o regresso à escola. Voltou a estudar porque deseja ampliar o seu domínio da língua escrita e seus **usos ligados ao mundo do trabalho**:

*(...) eu tô querendo aprender... igualzinho eu tinha falado pra você... entendeu? e... fica muito difícil a gente sem leitura... tudo quanto há tem que ficar pedindo os outros pra ler pra gente... eu agora tô procurando ver esse negócio melhor pra mim... eu quero fazer orçamento... tem hora que eu peço minha família pra escrever pra mim, por causa que eu -- o próprio dono do serviço ele vai lá e faz o orçamento, tá entendendo? -- então... eu... por isso já perdi muito serviço... até serviço bom... por causa disso... “Ah... eu não vou te dar seu serviço porque... como é que eu vou confiar no seu serviço?”*

Ao avaliar as aulas no Projeto EJA/BH, o Sr. César considera aspectos como o direito à educação que lhe fora negado quando criança, a especificidade do educador de EJA e a socialização/laços de amizade.

**Pesquisadora:** E o que que o Sr. acha desse projeto de Educação de Jovens e Adultos?

**Alfabetizando:** Ah... é bom viu...

**Pesquisadora:** Por quê?

**Alfabetizando:** É bom porque tem muitos aí que não teve con/ que não teve condições de estudar... agora está tendo... tem muitas... que teve condições... só tem que a leitura não entra na cabeça de

*uma pessoa igualzinha a minha... não entra... então é difícil... a gente... pegar a leitura... entendeu? e ali não... ali eles têm calma com a gente... ensina e a gente vai... vai pegando aos poucos...*

**Pesquisadora:** O Sr. gosta de estudar lá?

**Alfabetizando:** Gosto...

**Pesquisadora:** Por que que o Sr. gosta?

**Alfabetizando:** Por que eu gosto que a gente tem muita amizade lá... né? todo mundo ali é amigo ali... as professoras são muito boa também...

Referindo-se a colegas que interromperam os estudos, Sr. César nos conta de um colega que passou a trabalhar à noite. Segundo o educando, casos de interrupção dos estudos, normalmente, acontecem em razão do fator trabalho.

Em relação ao horário das aulas e a localização da turma, Sr. César afirma que estão em consonância com suas necessidades. Entretanto, assim como o Sr. Roberto, afirma que caso as aulas acontecessem no horário regular, assegurando-se a oferta de quatro horas diárias como acontecem com as crianças, para ele seria interessante, pois implicaria em “mais tempo na aula”.

**Alfabetizando:** (...) Duas horas só é... meio pouco... igual nós até tava conversando na aula em cima disso... se aumentasse... a professora ficou de ir ver... se aumentasse ou não... porque não é todo mundo que pode... eu posso... mas a maioria não pode... que trabalha... que trabalha... né? então fica difícil...

**Pesquisadora:** O Sr. não acha que ia ficar muito cansativo, não? Se aumentasse o tempo de aula?

**Alfabetizando:** Não... porque a gente... por causa que... não... agora pra quem trabalha aí já fica... né? eu não tenho trabalho direto assim...

Em relação às aulas, Sr. César afirma gostar muito de matemática, especificamente do conteúdo relacionado a fração, por outro lado, diz ter dificuldade em ler. Sobre a professora Rosimeire, o educando afirma que ele, assim como os colegas, ainda possui contato com ela, mesmo com a sua saída da escola para assumir a vice-direção em outro estabelecimento de ensino. A respeito da turma, Sr. César relata que possui um bom relacionamento com os colegas.

Tratando da contribuição do aprendizado em sala de aula para a vida cotidiana, Sr. César afirma ver isso em tudo que faz, entretanto, novamente, relata a dificuldade em relação à leitura:

**Pesquisadora:** E o Sr. pensa que o que aprende lá na aula contribui pra sua vida?

**Alfabetizando:** Muito...

**Pesquisador:** O quê?

**Alfabetizando:** *Ah... em tudo... né? e então... porque assim... depois que a gente aprende a ler a gente vai a gente vai aprender a ler ou... eu até agora não consegui a ler quase nada... muito pouco... assim... eu tô com dificuldade demais pra pegar... não consigo pegar a leitura...*

Mais à frente, novamente Sr. César enfatiza o aprendizado das habilidades matemáticas e da leitura como algo significativo que aprendeu e/ou busca aprimorar na escola:

**Pesquisadora:** *(...) O Sr. podia tentar destacar pra gente alguma coisa que o Sr. aprendeu lá que marcou?*

**Alfabetizando:** *Agora... mas eu sei... eu consigo soletrar... mas pouco... não é assim... pra ler normal... tá entendendo? mais é a... a parte de matemática que eu já peguei mais... a matemática eu... eu já tô mais firme... mas mesmo assim tem hora que... se a conta for mais pesada eu não consigo não...*

**Pesquisadora:** *Tem alguma aula que o Sr. se lembra... assim... que marcou... que o Sr. podia contar pra gente?*

**Alfabetizando:** *Não... assim eu não tenho não...*

Sobre fatores que contribuem para que César permaneça frequentando as aulas, o educando explicita a **vontade de “querer aprender”**, que classificamos como fator subjetivo e externo à escola, além da **forma como a professora os trata e o relacionamento com os colegas**, que consideramos como fatores internos e também subjetivos:

**Alfabetizando:** *Ah... o que contribui é de eu querer aprender mesmo... entendeu? A minha necessidade mesmo é mais é pra isso mesmo... aprender ler... por isso que eu tenho que procurar ir mais vezes... tá entendendo?*

**Pesquisadora:** *Tem alguma coisa... da sala de aula... lá do processo do... do... da professora... do processo de ensinar... que contribui pra essa permanência do Sr. na escola?*

**Alfabetizando:** *Tem... porque elas... porque elas são muito calma... elas ensina a gente... explica... o que a gente souber... a gente chama e elas vem cá e explica a gente... A... aquela lá [a professora Rosimeire] dá muita atenção pra gente, ela não fica igual... ela não passa só no quadro não... O que a gente não souber ela vai lá e explica a... explica a sequência pra gente...*

**Pesquisadora:** *E isso pode contribuir pra você?*

**Alfabetizando:** *Ajuda...*

Por fim, o educando enfatiza a convivência com os colegas da turma:

**Pesquisadora:** *O Sr. gostaria de comentar algo que aconteceu lá na... na EJA que foi muito bom pro Sr.? seja... assim... de relacionamento ou de aprendizagem de conteúdo?*

**Alfabetizando:** *Eu penso... e... é de aprender... tá entendendo? aprender e também a convivência com os colega lá... A gente... se eu não sei... o colega que tá do meu lado ele sabe... ele vai e me explica e quando ele não sabe eu vou lá e explico pra ele... então... isso aí também... marca muito... a amizade da gente... ajuda muito a gente...*

### 4.3.3 Idalina

A entrevista com D. Idalina aconteceu na própria casa da alfabetizanda, de acordo com sua preferência. Assim como os demais colegas, ela havia se disponibilizado a conceder entrevista e fornecido seu endereço e número de telefone. A casa de D. Idalina fica próxima à escola. Durante a entrevista estava presente uma irmã dela que nos contou que a educanda teve diagnóstico de retardo mental e por isso não frequentou a escola quando pequena. Essa irmã fez interferências durante a conversa, ajudando D. Idalina em perguntas que, às vezes, ela não sabia como responder.

Dona Idalina tem 66 anos, nasceu em Belo Horizonte e nunca havia frequentado a escola. Mora com a mãe, a irmã e uma sobrinha. Tem um filho de 33 anos que não reside com ela.<sup>54</sup> Aprendeu a escrever o primeiro nome na turma do Projeto EJA/BH. Durante o período de observação, constatamos que a alfabetizadora trabalhava com atividades diferenciadas com a educanda, relacionadas à coordenação motora, ao reconhecimento e cópia de letras e números, além do trabalho com o próprio nome.

A educanda diz que a família se porta de maneira neutra em relação a sua entrada na escola. Entretanto a irmã interrompe e diz que ela já sabe até escrever o nome e que isso é muito bom.

D. Idalina relatou que entrou na escola no ano em que a entrevista ocorreu, em 2010. Entretanto, sua irmã disse que “já tem muito tempo que tá indo na escola”. Assim, a educanda reconhece que já está há vários anos nessa turma do Projeto EJA/BH, que já havia saído e voltado, aparentemente devido a dificuldades de relacionamento com a educadora:

**Alfabetizanda:** *Não... eu tinha saído... eu tinha saído... voltei outra vez...*

<sup>54</sup> D. Idalina não soube nos informar a idade do filho. Quem nos forneceu este dado foi sua irmã.



**Pesquisadora:** E por que que a Sra. tinha saído?

**Alfabetizanda:** Ah... porque uma... uma professora não olhava pra minha cara... as outras tudo ela olhava... ela ensinava... as outras... nem olhava pra minha cara...

**Pesquisadora:** Aí a Sra. saiu?

**Alfabetizanda:** Aí... aí eu saí... aí eu... “ah... eu não vou ficar mais não”...

**Pesquisadora:** Aí mudou de professor...

**Alfabetizanda:** Aí mudou de professor... aí... essa outra que... que vai chegar amanhã... né? amanhã...

**Pesquisadora:** Isso... Essa que tá agora é a que não tava nem...

**Alfabetizanda:** Não... Era a antiga... Muito antiga...

**Pesquisadora:** Ah tá...

**Alfabetizanda:** Essa é boazinha a menina... é... você precisa de ver...

No primeiro semestre do ano de 2010, Rosimeire era a professora da turma. No segundo semestre a professora Daiane assumiu a turma. No momento da realização das entrevistas com os educandos (Roberto, César, Francisco e Idalina) a professora Daiane estava licenciada pelo período de 15 dias, por motivo de saúde. Outra educadora, do diurno, assumiu a turma. Dona Idalina parece se referir a uma professora anterior a Rosimeire. Verificamos nesse trecho uma certa confusão, acarretada, provavelmente, por este fluxo de educadoras que passou pela turma. A aluna parece ter ficado sem referência.<sup>55</sup>

Dona Idalina entrou no Projeto EJA/BH motivada pelas amigas do bairro que a convidaram. Avalia o Projeto como bom, fazendo referência à professora Rosimeire, que, a seu ver, também é boa, à localização da turma e ao aprendizado da escrita do seu primeiro nome:

**Pesquisadora:** E a Sra.... O que que a Sra. acha do Projeto de Educação de Jovens e Adultos? Lá é bom?

**Alfabetizanda:** Lá é bom... né?

**Pesquisadora:** Por quê?

**Alfabetizanda:** Porque... é boa a professora... né?

**Pesquisadora:** Mas o que que é bom da professora?

**Alfabetizanda:** Ela olha pra gente... né? Ensina a gente...

**Pesquisadora:** E a Sra. gosta de estudar lá?

**Alfabetizanda:** Eu gosto...

**Pesquisadora:** Por quê?

**Alfabetizanda:** Ah... porque... ((risadas)) que eu tô lá perto... né? ainda vou fazer outro... coisa que eu não fiz... que eu esqueço...

**Pesquisadora:** Fazer outro o quê?

<sup>55</sup> Cabe ressaltar que, no momento da entrevista, nós já sabíamos das “trocas de educadoras”. Portanto, antes de iniciar formalmente a conversa, pedíamos que os/as educandos/as respondessem às questões tendo em mente a professora Rosimeire.

**Alfabetizanda:** É... coisa da... outra... ah... esqueci... a renovação da matrícula... né?

**Pesquisadora:** Ah tá... renovar a matrícula...

**Alfabetizanda:** É... eu não esqueci não... mas... renovar... que eu saí...

**Pesquisadora:** E a Sra. vai continuar?

**Alfabetizanda:** Eu acho que eu vou... né? até aprender meu nome direito...

Dona Idalina afirma gostar muito das atividades que envolvem o registro escrito e faz uma crítica a atividades cujo sentido ela não compreende:

**Pesquisadora:** E a Sra. gosta das aulas?

**Alfabetizanda:** Eu gosto...

**Pesquisadora:** O que que a Sra. mais gosta? Na aula...

**Alfabetizanda:** Ah... ah... de escrever...

**Pesquisadora:** De escrever?

**Alfabetizanda:** De escrever... é... os... os outros pessoal fala comigo que é porque eles passeiam... só que se for assim a gente não escreve nada... né? você vai pra passear? não dá não... que eles falaram... então fala lá... né? é... é... assistir filme não dá... Se for assistir filme... lá? não dá... não tem jeito... né? ((risadas))

A satisfação de Dona Idalina parece estar mesmo relacionada ao aprendizado da escrita do primeiro nome:

**Pesquisadora:** Alguma coisa que a Sra. aprendeu e que ficou marcado?

**Alfabetizanda:** Ficou marcado só meu nome...

Percebemos que D. Idalina atribui, aparentemente, importância a valores tradicionais vinculados à escola, como a escrita do nome e o uso do livro didático. Com relação a questões ligadas à prática educativa, D. Idalina menciona as atividades do livro didático de alfabetização. Na sequência vemos que ela não compreende a atividade:

**Pesquisadora:** Mas tem alguma coisa que a Sra.... alguma coisa que vocês fizeram que ficou marcado e que a Sra. gostou muito?

**Alfabetizanda:** O livro... né? o livro...

**Pesquisadora:** Que livro?

**Alfabetizanda:** Tem ele aí...

**Pesquisadora:** A Sra. pode pegar?

((A alfabetizanda vai buscar o livro))

**Pesquisadora:** O livro...

**Alfabetizanda:** Aqui... o caderno é esse aqui... aí tá contando tudo o que eu faço...

**Pesquisadora:** Ah... Esse aqui quem é que passou essas atividades? Quem que passou essa aqui?

**Alfabetizanda:** A professora...

**Pesquisadora:** Ah...

**Alfabetizanda:** A outra professora... né? era pra mim fazer isso aqui e eu fiz assim... essa palhaçada assim... Tem que tá... né?

**Pesquisadora:** Humm...

**Alfabetizanda:** Essa palhaçada...

**Pesquisadora:** Essa palhaçada? Por quê, D. Idalina? A Sra. não gosta de fazer atividade assim não?

**Alfabetizanda:** Eu queria aprender direito... né?(...)

**Pesquisadora:** E a Sra.... quer dizer que a Sra. gostou do livro didático?

**Alfabetizanda:** É... ela passou foi esses aqui... ó... quer ver? deixa eu ver se eu acho eles... ((Mostrando o livro)) tem muita coisa que eu ainda não fiz... né? Não sei se deu... não tô sabendo... acho que é o sete...

A atividade que a alfabetizanda se refere como “palhaçada” consistia em recortar imagens e sílabas para formar palavras. É uma atividade adequada para alunos em fase inicial de alfabetização, mas parece que ou não fora explicitado à educanda o sentido dessa atividade ou ela não se sentiu suficientemente convencida de sua importância. Por outro lado, D. Idalina se mostrou entusiasmada ao nos mostrar as atividades do livro didático.

No que diz respeito à contribuição do conhecimento escolar para a vida da educanda, D. Idalina destaca aspectos relacionados a sua autonomia e usos sociais da leitura e da escrita:

**Alfabetizanda:** É... co/ tem coisa que eu não sabia nada.

**Pesquisadora:** Melhorou alguma coisa na vida... o quê?

**Alfabetizanda:** Ah... melhorou porque eu... eu... eu não sabia sair sozinha... agora já sei sair sozinha lá pra cidade... ((risadas)) já sei pegar o ônibus sozinha... ir pros outros lugares sozinha... aí eu tava sabendo...

Sobre fatores relacionados à prática pedagógica que contribuíram para que D. Idalina se mantivesse frequente na turma do Projeto EJA/BH, novamente ela reforça a escrita do próprio nome:

**Pesquisadora:** O que que contribui pra Sra. continuar frequentando as aulas do Projeto? Pra Sra. ir pra aula... o que que contribui?

**Alfabetizanda:** A minha cabeça é a mesma...  
(...)

**Pesquisadora:** Tem alguma coisa lá da sala de aula que... que a Sra. lê e “Nossa! Isso é importante! Isso eu gosto!”?

**Alfabetizanda:** Eu gosto... né? é... eu só não tô é... escrevendo direito... né? ainda... né? só a folha que eu escrevi direito... meu nome...

Percebemos que D. Idalina atribui à permanência nos estudos fatores externos à escola, que relacionamos ao **exercício da cidadania**, como a escrita do nome e o uso da leitura para “pegar o ônibus sozinha”. Sobre fatores internos, relacionados à prática educativa, de cunho objetivo, aparece o **interesse pelas atividades tradicionais da escola**, como a escrita do nome <sup>56</sup>e o uso do livro didático. Já num viés subjetivo, porém ainda interno ao ambiente escolar, destacamos a situação citada pela educanda que considera a **educadora “boa” porque ela “olha pra gente (...) ensina a gente...”**

#### 4.3.4 Frederico

A entrevista do Sr. Frederico aconteceu no dia em que agendamos com uma educanda na escola e ela não compareceu, conforme já explicitado no capítulo 2, no item 3.1.2, “Os sujeitos e as entrevistas”. Diante do não comparecimento dessa aluna, Sr. Frederico, que havia chegado bem cedo à escola e que havia manifestado interesse em colaborar com a pesquisa, se dispôs a dialogar conosco naquele dia mesmo, no próprio espaço escolar, antes da aula iniciar. A conversa ocorreu no pátio da escola, sentados num banco próximo à sala de aula.

Sr. Frederico tem 69 anos, é negro,<sup>57</sup> católico e não tem filhos. Nasceu em Sobral, no estado do Ceará e não frequentou a escola quando criança. A experiência anterior de escolarização parece ter ocorrido, primeiro, em projeto de educação de adultos na zona rural, quando tinha aproximadamente 20 anos de idade, no Ceará, e, depois, no próprio local de trabalho, em Belo Horizonte:

**Pesquisadora:** *E o Sr. estudou quando o Sr. era pequeno?*

**Alfabetizando:** *Não... isso aí... eu não falei com você que eu não estudei quando era pequeno... eu não estudei... agora já depois de grande que... aqueles que sabia que eles ensinava a gente... né? me cobrava a lamarina... ia na casa da gente... mas eles que ensinava...*

**Pesquisadora:** *Isso aonde?*

**Alfabetizando:** *No Ceará...*

**Pesquisadora:** *O Sr. tinha quantos anos mais ou menos?*

<sup>56</sup> Embora D. Idalina não saiba registrar o nome completo, ter aprendido a assinar o primeiro nome teve muita importância para ela, conforme demonstrou no decorrer da entrevista.

<sup>57</sup> Sr. Frederico se declarou como moreno.

**Alfabetizando:** *Na época eu tinha na base de uns vinte anos já... o negócio é nós trabalhava na roça... eu trabalhava muito... pegava serviço de manhã e largava de noite... e não tinha tempo de estudar... e quando eu comecei a estudar... aí a professora foi e mudou... foi embora lá pro lado de Brasília... Goiás... por aí assim... sumiu... aí o tempo que eu casei... minha sogra me ensinou um pouco... ela era professora... né? aí me ensinou um pouco... quando eu aprendi... quando eu vim pra cá... vim sabendo um pouquinho... e tinha escola na firma... eu entrei numa firma e fiquei mais ou menos cinco meses na firma... depois que entrou o ano... nós viemos pra Belo Horizonte... aí dispensou a professora aí nós não entramos mais na escola.*

O desejo, a vontade de aprender também é apontada por Sr. Frederico para justificar o retorno à escola e a chegada à turma do Projeto EJA/BH. Relata, entretanto, seu retorno, que também foi marcado por interrupções.

**Pesquisadora:** *Por que que o Sr. voltou a estudar?*

**Alfabetizando:** *É porque eu queria saber mais alguma coisa... né? não sabia... ué... encontrei com a... encontrei com a Vera aqui... você lembra da Vera? a Vera?... A Jaqueline?<sup>58</sup> Aí depois da Jaqueline entrou a Vera... A única coisa é que eu adoeci... fiquei internado no meio do ano... aí eu não voltei mais pra escola... mas se Deus quiser esse ano eu vou entrar de novo... agora em fevereiro eu entrei agora... em fevereiro aqui e... estamos certo aqui... se tiver que continuar... pra mim aprender mais... alguma coisa...*

A esposa de Sr. Frederico também apoiava sua volta para a escola e também frequentou as aulas na turma por algum tempo, mas, segundo informa, ela interrompeu a frequência por motivo de saúde:

**Pesquisadora:** *E o que que ela acha da volta do Sr. pra escola?*

**Alfabetizando:** *Ou... bem... ela achou muito bom... muito bom pra mim... ela também estudava aqui...*

**Pesquisadora:** *Em qual série? Em qual ano? Em qual turma?*

**Alfabetizando:** *Ela trabalha aqui com a Daiane... Aí esse ano a Daiane chamou ela... mas ela amoleceu (adoeceu)...<sup>59</sup> assim... ela está... com dor... pro ano que vem vai ver se entra...*

Antes de chegar a essa turma da Escola Municipal, o entrevistado também estudou em outra turma de EJA. Os colegas os convidaram, ele e a esposa, para ingressar na turma. Sr. Frederico dá destaque à busca pelo aprendizado da matemática, que o fez retornar à escola mesmo já tendo frequentado uma turma de

<sup>58</sup> Vera e Jaqueline são educadoras que passaram anteriormente pela escola.

<sup>59</sup> Não é possível distinguir pelo áudio qual dos dois termos Sr. Frederico utilizou: adoeceu ou amoleceu.

EJA anteriormente. Nos trechos abaixo o educando ainda faz referência às educadoras:

**Alfabetizando:** (...) eu vim pra cá porque tinha um colega meu... não sei qual que foi o colega meu que... que me ativou... Ah... uma colega da... da... da minha esposa que estudava aqui... aí eu vim a/ que até hoje ela ta aí... a Lourdinha... até hoje ainda... aí eu vim através deles e já... já entrei aqui... entrei já com a... com a Vera... Matemática é a Jaqueline... aí depois entrou a Daiane... e da Daiane... o início de ano... teve a Rosimeire... agora tô com a Daiane de novo...

**Pesquisadora:** Por que que o Sr. veio aqui pro EJA/BH?

**Alfabetizando:** Pra mim estudar mais ((risadas))... porque lá eu tinha aprendido lá na Igreja... então vou aprender mais... porque eu não sabia de matemática e a Jaqueline é muito boa de matemática...

Como vemos, a matemática está presente na totalidade dos discursos dos homens. Quanto às aulas, ele relata:

**Pesquisadora:** O Sr. gosta das aulas?

**Alfabetizando:** Eu gosto...

**Pesquisadora:** E o que que o Sr. mais gosta?

**Alfabetizando:** Ah... daqui da... da aula?

**Pesquisadora:** É...

**Alfabetizando:** O que eu gosto de estudar?

**Pesquisadora:** É...

**Alfabetizando:** Você fala assim... da leitura?

**Pesquisadora:** Do que a professora ensina na sala de aula...

**Alfabetizando:** Ah... é... eu gosto mais da matemática...

**Pesquisadora:** Ah é? O que da matemática?

**Alfabetizando:** Eu gosto mais das contas... de dividir... de somar... eu não sabia nada disso e hoje eu já... gosto muito dela...

Trabalhador da construção civil, ele aponta a falta que faz a escolarização na relação com o mundo do trabalho, para a ascensão profissional:

**Alfabetizando:** Aí... eu vim pra cá porque a firma trouxe nós... aí... quando eu fui... minha... distrair mais um pouquinho... mas se eu tivesse entrado há mais tempo... quando eu cheguei aqui em Belo Horizonte... hoje eu tava bom... tinha passado pra encarregado... conhecia projeto... conhecia tudo... eles me entregavam o projeto... eu não sabia de nada... como é que eu vou ler um projeto se eu não sabia? como é que eu ia saber como medir o tamanho das formas... do desconto? hoje eu já dou... hoje eu já dou o desconto... eu dava... eu tirava... quando eu trabalhava com os outros... né? só pegava parceiro bom comigo... né? pegava uns nego bom... que ficava junto comigo... aí fui aprendendo como é que dava o desconto... como é que dava o rascunho... já conhecia... então eu aprendi praticamente a matemática... mas a leitura não... ((risadas))

Ao avaliar o Projeto, Sr. Frederico menciona a importância de projetos de alfabetização, que ensinam a ler e a escrever; cita também o sentimento de vergonha de voltar aos bancos escolares depois de adulto. Enfatiza, ainda, a importância das relações estabelecidas com os colegas e com a educadora, que caracterizamos como fatores subjetivos e internos ao ambiente escolar:

**Alfabetizando:** (...) tem muita gente que não sabe ler... igual agora... eu vi numa reportagem um velho dizer que ele virou criança... porque ele não sabia de nada e entrou na escola... e diz ele que tá muito satisfeito em aprender mais... então quando eu vi isso aí... e é muito bom... e não... e sabe por quê? porque eu também tinha vergonha também... da minha idade eu entrar... eu entrar na escola... eu entrar na escola... rapaz... nessa idade? mas não tenho problema nenhum não... graças a Deus está tudo bem... eu tô achando muito bom.

A seguir, Sr. Frederico descreve a qualidade que para ele merece ser destacada na educadora:

**Pesquisadora:** O Sr. gosta de estudar aqui?

**Alfabetizando:** Gosto... gosto muito de estudar aqui... acho muito bom...

**Pesquisadora:** O que que o Sr. mais gosta daqui?

**Alfabetizando:** Oh... aqui tudo... tenho o... as professoras muito boas... tudo... elas são muito boas... o pessoal que está na escola... que está na minha sala todos são legais comigo...

**Pesquisadora:** Por que que as professoras são boas?

**Alfabetizando:** Ah... porque... seguinte... eu... a... é boa assim... porque a gente pergunta uma coisa assim e ela não aburrece... então é bom que... ela sai e ensina ali... ela sai a gente esquece e nós chama ela de novo e ela vem com a maior educação... assim eu aprendo mais...

**Pesquisadora:** E a turma do Sr. como é que é?

**Alfabetizando:** Uai... minha turma aqui é muito boa... aqui na minha sala é um... um pessoal que pra eles tudo é alegre... satisfeito... não se... se desfaz nem de... de um nem de outro... tudo é alegre... conversa tudo bem... às vezes... se puder... às vezes o que sabe mais ajuda a gente também... né?

Sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano a fim de manter-se na escola, Sr. Frederico menciona também o fator trabalho. Enfatizamos, assim como evidenciam os estudos de Parenti (2000), Campos (2003), Marconatto (2009), Santos (2001, 2003), Alves (2006), Motta (2007), Bento (2009), Da Cruz (2011), que a questão laboral, na EJA, responde pela saída da escola e pelo regresso a ela. Neste contexto, abaixo o educando relata um episódio que aconteceu com ele:

*Porque... uns... uns trabalha longe... quando chega não dá mais tempo... Com eu mesmo... essa semana... semana passada eu fui*

*um dia... segunda-feira... fui sair pra fazer um serviço e já tava quase na hora de vim pra escola... quando eu olhei já tinha passado da hora já... aí não deu pra mim vim... quer dizer... que eu tivesse largado o serviço lá à tarde... não podia largar o serviço no meio do caminho... fiquei lá mexendo com serviço de eletricidade da... da casa da Dona... começou escurecer... tudo escuro... e eu tinha que deixar pronto... aí eu perdi a escola...*

Em contrapartida, para persistir na escola, Sr. Frederico aponta a vontade, o desejo de aprender a escrever:

*Oh... o que eu... é como eu lhe falei... que eu tenho pra mim... é pra mim... eu quero aprender mais... a coisa que eu mais quero aprender é escrever... a coisa que eu mais tenho vontade do mundo é escrever... ainda escrevo muito ruim... muito devagar... ler eu leio... mas não... ainda... não... mas lê... se eu pegar um livro eu vou com ele até o fim da página e volto... mas pra escrever eu sou meio... meio ruim... a coisa que eu tenho mais... é... que diz que a pessoa... a pessoa tem inveja dos outros... a coisa que eu mais tenho inveja é de quem sabe escrever... escreve... e a minha letra é ruim mesmo... só... minha dificuldade é só essa ainda... mas eu quero ir pra frente pra mim ir aprendendo e escrever e conhecer... que eu ainda escrevo muita letra errada...*

Vimos que o Sr. Frederico aponta fatores internos à escola e subjetivos relacionados à permanência nos estudos, como **o bom relacionamento com os colegas e a paciência das educadoras**. Cita também fatores que consideramos externos, como **a vontade de aprender**, que é subjetiva, mas pode ter também um caráter objetivo quando é destinada à **aquisição dos conhecimentos aprendidos na escola para serem utilizados no meio social, em especial o trabalho**.

#### **4.4 Sistematização dos resultados**

Buscaremos, agora, sistematizar os principais resultados que emergem do campo empírico, dialogando com referenciais da área. Abordaremos inicialmente os aspectos relacionados à prática da educadora para, posteriormente, tratar dos depoimentos dos educandos e da educanda.

Como vimos em linhas anteriores, tratando do que possivelmente responderia pela permanência nos estudos, em relação à prática pedagógica notamos vínculos de cooperação e solidariedade, entre os próprios educandos/as e entre eles/as e a



educadora. O aprendizado da língua escrita, além de trazer marcas de um ensino mais tradicional e, ao mesmo tempo, com atividades que enfocam o sistema de escrita alfabética, conforme sugerem Leal e Morais (2010), aproxima-se do desafio diário citado por Simões e Eiterer (2006).

Em consonância com o trabalho de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010)<sup>60</sup> ao se referirem sobre a importância de trabalhar com o Sistema de Escrita Alfabético – SEA na EJA, Leal e Morais (2010) reafirmam que para planejar boas situações didáticas é importante saber de modo organizado e explícito como se organiza o objeto de ensino – o SEA – e os modos como os educandos se apropriam desse saber. Neste sentido, Leal e Morais (2010) apresentam uma classificação que abrange atividades de alfabetização e sugerem que em sala de aula sejam promovidas situações em que os diferentes conhecimentos possam emergir e ser foco de atenção. Notamos, como pudemos visualizar no quadro apresentado em seção anterior, atividades propostas pela educadora que contemplam a categorização proposta pelos autores:

1. Atividades que buscam familiarização com as letras;
2. atividades que objetivam a construção de palavras estáveis;
3. atividades de reflexão fonológica;
4. atividades de composição e decomposição de palavras escritas;
5. atividades de comparação de palavras escritas;
6. atividades de escrita de palavras através do preenchimento de lacunas;
7. atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras;
8. atividades de ordenação de letras e sílabas;
9. atividades de leitura de palavras;
10. atividades de escrita de palavras (LEAL; MORAIS, 2010, p. 131).

Acrescentando elementos à análise da prática da educadora, de acordo com Simões e Eiterer (2006), o educador de EJA tem um desafio cotidiano que abarca, de um lado, concepções interacionistas de ensino-aprendizagem que ele traz e, de outro, as concepções tradicionais que o/a aluno/a busca, além das dificuldades que envolvem a construção de novos conhecimentos: “de um lado as aquisições do conhecimento científico que o educador traz e, de outro, o conhecimento construído a partir das vivências que o educando traz” (SIMÕES; EITERER, 2006, p. 172).

---

<sup>60</sup> Citados no capítulo 2.

A educadora, assim como está registrado nos documentos oficiais analisados no terceiro capítulo, parece estar atenta ao último aspecto citado pelas autoras, que busca levar em consideração as vivências dos educandos. Notamos ainda na prática observada uma certa preocupação em relação às especificidades da EJA, citadas por Simões e Eiterer (2006), como a formação do educador de EJA, a organização de um currículo apropriado, a produção de material didático adequado e a elaboração de estratégias de ensino diferenciadas garantidas nas reuniões pedagógicas semanais.

É realizado um trabalho de mediação, por parte da educadora, conciliando expectativas com práticas que são mais adequadas aos estudantes da turma. Neste sentido, Barreto e Barreto (2005) afirmam que a disparidade entre a visão que o aluno da EJA tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflitos, ocasionando, inclusive, casos de desistência do curso. Portanto, de acordo com os autores, os educadores de EJA, assim como a educadora de nossa investigação, têm obtido mais sucesso quando apresentam a seus alunos/as a escola que eles imaginavam encontrar:

Qual o problema de as carteiras estarem dispostas em forma tradicional nos primeiros dias? [...]  
 Que mal existe em que o aluno tente copiar o que o professor escreve? Principalmente quando é possível ligar o copiado ao seu significado ou criar situações onde o objeto da cópia tem um sentido especial para quem o realiza: seu próprio nome, nome dos seus filhos...  
 [...] Compete ao educador desafiar o aluno para outras atividades além daqueles que ele espera da escola (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 68).

De acordo com Arroyo (2005), a EJA, por constituir-se de sujeitos das camadas rurais, camponeses da terra e de camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos bens das cidades, como é o caso de nossos sujeitos, faz com que os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nessas experiências educativas sejam pautados nessa realidade de opressão e de exclusão.

Percebemos na fala da educadora nuances relacionadas à especificidade desta modalidade de ensino que Arroyo (2005) apontava:

Temos de reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporaram nos currículos

dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades escolares curriculares.

Tudo isso foi possível porque essas propostas ousadas estavam fora das grades, sem o fantasma da verificação de aproveitamento dos estudos, da sequenciação curricular seriada, do cumprimento de cargas horárias por disciplina, área, etc. As lógicas foram outras (ARROYO, 2005, p. 228).

O discurso dos educandos reafirma a presença de fatores externos à sala de aula citados nos trabalhos analisados no capítulo de revisão bibliográfica e os fatores internos à prática pedagógica descritos na etapa de observação. De modo geral, caracterizam a “boa educadora” como aquela que é “calma” e tem “paciência”. Aparentam legitimar, assim, a fala de Barreto e Barreto (2005):

A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos [...]. Como imaginam que o professor é o único detentor do conhecimento que vão buscar, acham que devem prestar toda a atenção naquilo que o professor diz (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 63-64).

Demonstram também satisfação com seus avanços na leitura, na escrita e no cálculo, evidenciando exemplos de seus usos em situações cotidianas, conforme salientam Barreto e Barreto (2005). Os autores afirmam que os estudantes de EJA, ao procurarem a escola, acreditam que ela poderá ajudá-los a adquirir conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente valorizada. Dessa forma, esperam

encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 63).

Outro estudo, Lúcio (2007), destaca que o contato com os sujeitos de sua investigação revelaram que, de um lado, a inserção num grande centro urbano letrado lhes proporcionou a construção de conhecimentos sobre a escrita e, de outro lado, o ingresso em espaços formais de aprendizagem foi fundamental para a aquisição da tecnologia da escrita. Um dos entrevistados dessa autora afirma, em consonância com o discurso de Frederico, César e Roberto, que é preciso “correr atrás para que se possa alcançar o que se deseja” (LÚCIO, 2007, p. 219).

O quadro que se segue nos ajuda a visualizar as considerações dos estudantes entrevistados acerca de possíveis fatores que podem contribuir para a permanência nos estudos:

**QUADRO 5**  
**Fatores internos e externos que contribuem para a permanência nos estudos de acordo com os estudantes entrevistados**

Educando/a	Fator interno		Fator externo	
	Objetivo	Subjetivo	Objetivo	Subjetivo
<b>Roberto</b>	Aprendizagem de algo característico da cultura escolar para o trabalho.	-----	Aprendizagem de algo característico da cultura escolar para o <b>trabalho</b> .	<b>Vontade</b> individual
<b>César</b>	-----	Forma como a professora os trata; relação com os colegas.	Uso da língua escrita no mundo do <b>trabalho</b> .	<b>Vontade</b> de querer aprender
<b>Idalina</b>	Atividades tradicionais da escola.	Atenção da educadora.	Exercício da cidadania: <i>escrita do nome, uso da leitura para pegar ônibus.</i>	----
<b>Frederico</b>	----	Bom relacionamento com os colegas. Paciência da educadora.	Vontade de aprender para utilizar os conhecimentos obtidos na escola no <b>trabalho</b> .	<b>Vontade</b> de aprender

Esse quadro permite que visualizemos ainda a prevalência, em três das quatro entrevistas, do **uso social da escrita no mundo do trabalho**, assim como a presença da **vontade pessoal**<sup>61</sup> como justificativa para sua permanência nesta etapa da escolarização.

A pesquisa de Durante (1998), ao apresentar a viabilidade de uma prática de alfabetização de educação de adultos num contexto de alunos trabalhadores,<sup>62</sup>

<sup>61</sup> Conforme salientou o trabalho de Lúcio (2007) que será retomado adiante.

<sup>62</sup> Esse trabalho faz parte do Projeto de Educação de Adultos no canteiro de obras do SESC Vila Mariana/SP em parceria com a Fundação Kellogg, Centro de Estudos da Escola da Vila e Método

acrescenta que aspectos inerentes à estrutura, funcionamento e organização da empresa e da relação de trabalho devem ser considerados na construção do projeto educacional e na constituição de uma motivação por parte dos educandos.

Há certa naturalidade na atitude dos educandos da turma da professora Rosimeire em relação às ausências necessárias da sala de aula, como se eles se “sentissem à vontade” para chegar mais tarde ou se ausentar, seja por questões relacionadas ao trabalho ou familiares. Exemplo dessa situação é também o caso da aluna Mariana, citada no início deste capítulo, que estava se ausentando da escola por ter passado a chegar mais tarde em casa, devido ao trabalho fora de casa, e tinha de preparar o jantar antes de ir para a escola.

Notamos na turma da educadora Rosimeire o mesmo *movimento* observado por Durante (1998), que, caracterizando alfabetizando adultos trabalhadores, afirma que educandos e educadora foram

aprendendo a lidar com essas interferências e os educandos foram aprendendo a “driblar” as situações, informando, por exemplo, com antecedência, a educadora sobre as semanas em que teriam mais trabalho e sobre os dias em que talvez faltassem ou chegassem atrasados. Os atrasos começaram a fazer parte da dinâmica e os educandos eram bem recebidos, chegando no horário possível (DURANTE, 1998, p. 48).

Em relação ao processo de aprendizagem e aos usos sociais da leitura e da escrita na função laboral, Durante (1998) conclui que o processo de aprendizagem

propiciou desenvolver melhor o trabalho; “enxergar” e utilizar textos do meio urbano, antes não vistos; fazer uso do jornal e se perceber pensando mais; a leitura de textos, fora da escola; aprender a escrever cartas, histórias, o próprio nome, etc.; sentir-se respeitado, melhorando a auto-estima; expor suas opiniões, ouvir, respeitar os outros, comunicar-se com clareza, dialogar, como eles próprios relatam (DURANTE, 1998, p. 108).

A autora evidencia, assim como Sr. Roberto, Sr. César, Sr. Frederico e D. Idalina, que a aquisição de habilidades relacionadas aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais têm a mesma relevância, ou seja, “para eles aprender a escrever o nome foi tão importante quanto aprender a se comunicar com clareza, a pensar, a ler textos de uso social” (DURANTE, 1998, p. 108).

---

Engenharia S.A, que é integrante de um projeto mais amplo denominado “Projeto de Formação de Educadores de Jovens e Adultos de Escolas e Empresas”, coordenado pela autora do livro, Marta Durante.

Sobre o uso social da leitura e da escrita no mundo do trabalho, abordando a concepção de letramento num sentido mais amplo, Lúcio (2007) enfatiza que

ao pensarmos na concepção de letramento num sentido mais amplo, ou seja, se a prática de letramento é mais do que instrumento e, portanto, uma questão de estatuto, certamente o que representa para os participantes não é necessariamente exercer *qualquer* prática de leitura e de escrita com competência e autonomia, mas exercer *aquelas* que são valorizadas e necessárias no seu grupo social (LÚCIO, 2007, p. 233).

Neste sentido, diante da habilidade que é requerida no dia a dia, cada sujeito da pesquisa de Lúcio (2007) não apenas se reconheceu mas passou a ser reconhecido como letrado pelo outro ou pelo grupo social do qual participava. Notamos na fala de César, Roberto, Frederico e Idalina a busca pela “noção de estatuto de letramento” que a autora explica:

A noção de estatuto, nesse sentido, representa o sujeito que se reconhece e que passa a ser considerado letrado pelos seus pares, porque num período anterior não era capaz de exercer autonomamente determinadas práticas de leitura e escrita (LÚCIO, 2007, p. 233).

A questão da *vontade individual* é frisada no artigo de José Carlos e Vera Barreto (2005) quando esclarecem que, ideologizado pela sociedade, o aluno que procura a escola assume que é culpado pela situação indesejável que vive e quer superá-la, sem, entretanto, vislumbrar que está inserido em uma sociedade de classes cujas relações interferem, de modo significativo, nos destinos de cada sujeito. Os autores acrescentam que esse estudante,

não percebendo isso, acredita que o sucesso ou o fracasso é resultado apenas do seu esforço individual. Entrar na escola ou retornar a ela, representa um esforço adicional para mudar sua sorte (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 65).

Nesta perspectiva, concordamos com esses autores, pois, conforme afirmam, o “passo dado” em direção a “entrar na escola” pode ser significativo para um processo de mudança, que não se restrinja a atingir objetivos apenas individuais mas que se amplie na busca de mudanças sociais, uma vez que “para ser possível, o sonho não deveria restringir-se a um sucesso pessoal, mas a uma melhoria coletiva de vida” (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 65).

Notamos que os educandos dessa turma de alfabetização sentem-se à vontade para chegar em outros momentos da aula, depois do início, como o Sr. Roberto, que estava “entrando vinte minutos ou meia hora já atrasado”. Em outros casos, por motivos também ligados ao mundo do trabalho, Sr. Frederico, assim como Sr. César, chegaram a se ausentar.

*(...) mas tem hora que... a pessoa está esperando e é tarde... aí não dá para terminar o serviço da pessoa... então eu fico até mais tarde um pouco... (Sr. César)*

Roberto, César e Frederico apontam também a contribuição, a busca do conhecimento escolar para o trabalho, como vimos. Já para Dona Idalina, a permanência nos estudos parece ser atribuída a valores tradicionais da escola, como o aprendizado da escrita do nome e a utilização do livro didático. A fala de Idalina nos remete às trajetórias dos egressos da pesquisa de Lúcio (2007), movidas pela busca de autonomia.

Lúcio (2007) destaca que a noção de autonomia não é entendida do ponto de vista do domínio de determinados usos e funções da escrita. Baseada nos estudos de Barton e Hamilton (1998), a autora afirma que a noção de autonomia defendida “diz respeito aos diferentes modos de interagir com a linguagem escrita, tendo em vista as necessidades de uso nas relações estabelecidas no interior do grupo social do qual fazemos parte” (LÚCIO, 2007, p. 223).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendíamos com este trabalho compreender possíveis fatores internos à prática educativa que pudessem contribuir para que alfabetizandos e alfabetizadas da EJA<sup>63</sup> permanecessem nos estudos. Interessava-nos compreender de que forma o processo educativo poderia contribuir para esta permanência.

Buscamos, assim, uma turma que pertencia a um Projeto de EJA na cidade de Belo Horizonte que se destacava por levar em consideração as especificidades de tempo e espaço<sup>64</sup> desta modalidade de ensino cujos estudantes prosseguiram no ambiente escolar na passagem de um ano letivo a outro. Permanecemos nesta sala de aula realizando o trabalho de observação e, posteriormente, entrevistas com alfabetizandos/a e com a educadora. Analisamos também os documentos disponíveis referentes à legislação de EJA na cidade de Belo Horizonte que nos ajudariam na compreensão desta permanência.

Dessa forma, organizamos este estudo em cinco capítulos além das referências, dos Apêndices e dos Anexos.

O primeiro capítulo desta dissertação pretendeu situar o leitor acerca das vivências desta pesquisadora e delimitar nosso objeto de estudo, a permanência nos estudos de alunos alfabetizandos na EJA. Nele explicitamos como se deu a construção do projeto de pesquisa e em que medida nossos objetivos foram (re)adaptados e cumpridos, além de apresentar a estrutura deste trabalho.

O capítulo seguinte, de número dois, buscou (re)visitar trabalhos que dialogassem com nossa problemática. Nele apresentamos a revisão de literatura e sua sistematização. Embora, inicialmente, estivéssemos em busca de fatores internos e objetivos, relacionadas à prática didático-metodológica da educadora, nos atentamos para uma perspectiva multicausal para casos de “sucesso” escolar. Classificamos e frisamos ao longo do trabalho **fatores internos e externos, objetivos e subjetivos** que pudessem responder pela permanência nos estudos de alunos da EJA.

---

<sup>63</sup> A juventude não fez parte dos sujeitos desta pesquisa.

<sup>64</sup> O Projeto EJA/BH foi escolhido como campo empírico, inicialmente, por ter turmas em espaços e horários diferenciados.



No capítulo de número três, além de detalharmos nossa abordagem metodológica, contextualizamos o campo empírico, trazendo um histórico do Projeto EJA/BH, conforme nos propusemos nos objetivos específicos, além de informações e dados acerca da oferta de EJA na PBH e na escola municipal investigada. Apresentamos e sistematizamos também as informações que dialogam com a permanência nos estudos nos documento analisados.

Na tentativa de verificar se havia aporte, por parte das políticas públicas, de mecanismos que pudessem favorecer a permanência dos educandos no Projeto, evidenciamos, com base na análise da Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH, do PPP da Escola Municipal e na Resolução e no Parecer que tratam da EJA na cidade, que estes documentos tratam como significativas as razões da permanência e da infrequência. Institucionalizam, inclusive, as ausências, como no caso da ficha de “afastamento temporário”, embora não explicitem *como* a escola poderia garantir o acesso e a permanência dos educandos/as de EJA.

Dando sequência ao nosso trabalho, no capítulo de número quatro apresentamos os dados (da observação e das entrevistas) que serviram de base para a discussão a que nos propusemos.

No que diz respeito aos fatores intrínsecos à prática educativa, identificamos, por parte da docente, uma ação pedagógica mediada pela conciliação de certas expectativas que, normalmente, os educandos de EJA já trazem consigo, com um viés mais *tradicional*, e, ao mesmo tempo, aliada às vivências dos estudantes. Para este processo, aparenta ser importante, como afirmou a educadora, o modo pelo qual é organizada a dinâmica de formação de professores, a permitir momentos individuais e coletivos em que a professora podia compartilhar com seus pares a diversidade dos níveis de aprendizagem de seus alunos e alunas, além de aspectos relacionados às especificidades deste público. Dessa forma, as concepções de alfabetização e letramento e Educação de Jovens e Adultos da educadora, a nosso ver, estavam em consonância com o que estava expresso nos documentos oficiais da escola, retratando a preocupação com a *aquisição* do código escrito em meio a situações de *uso* presentes no cotidiano dos estudantes. O direito dos estudantes à educação, negado na infância, o respeito às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes foram pontos que emergiram no discurso da educadora. Além disso,

verificamos que as atividades propostas pela educadora, apesar de serem tradicionais, contribuem para a aquisição do sistema de escrita.

Sobre o fenômeno de interrupção e permanência nos estudos na turma investigada, verificamos um *movimento* em relação às ausências e aos atrasos necessários à aula, sejam relacionados à condição trabalhadora ou familiar. Esses estudantes se sentem à vontade para faltarem em decorrência do trabalho e retornarem logo após cumprirem a tarefa do cotidiano, e, quando retornam, são *acolhidos* pela educadora. Destacamos, portanto, a questão do direito à educação que pode ser assegurada por meio deste *movimento*. A interrupção dos estudos, nesta perspectiva é vista como um aspecto *constituente* da EJA e não como uma problemática, como a própria educadora afirmou.

Sobre a relação pedagógica, a fala dos educandos reafirmou fatores **internos** e também **subjativos**, como a *calma* e a *paciência* da educadora. Os estudantes demonstraram também satisfação com avanços na leitura e na escrita e com as habilidades de cálculo.

Desponta em nossa análise, a partir das considerações dos estudantes entrevistados acerca dos possíveis fatores que pudessem contribuir para a permanência, a *condição laboral*, que nesses casos emergia como possibilidade de aplicabilidade do conhecimento escolar adquirido para um uso social, e a *vontade individual*, ideologizada em nossa sociedade. Esses fatores, apontados por três entrevistados, foram caracterizados como **externos**.

Em 2 de novembro de 2010, buscamos, por meio das palavras-chave “permanência” e “eja”, trabalhos no banco de teses e dissertações da CAPES que dialogassem com nossa problemática. Nesta época, identificamos dez trabalhos, dos quais cinco nos ajudaram na compreensão de nossa investigação. Retornando ao portal, em 9 de novembro de 2011, e buscando pelas mesmas palavras um ano depois, visualizamos os resumos de 37 pesquisas. O aumento na quantidade de estudos foi significativo.

Nesse levantamento, não poderíamos deixar de mencionar a pesquisa de Da Silva (2010). A autora, a partir de sua trajetória profissional na SMED/PBH, se propôs a estudar duas turmas do Projeto EJA/BH, egressas do Brasil Alfabetizado, que foram constituídas a partir de parcerias entre a PBH (por meio do Brasil Alfabetizado) e a Instituição Empregadora dos cidadãos atendidos. As aulas aconteciam no horário de almoço (uma turma das 10h45min às 12h45min e outra de

11h às 13h), pois os trabalhadores/educandos abriam mão de uma hora de seu almoço e a empresa empregadora cedeu uma hora da jornada de trabalho.

A autora teve como meta responder às seguintes questões: que motivos levam alguns jovens e adultos a preferirem programas de alfabetização à matrícula na escola regular? Em que medida as expectativas desses sujeitos e seus saberes são considerados e contribuem para delinear as práticas pedagógicas da turma em que estão inseridos? Quais os significados atribuídos por esses sujeitos ao programa e ao projeto? Para tanto, a autora “tratou as turmas como um estudo de caso” (DA SILVA, 2010, p. 11), entrevistou três educadoras e vinte educandos/as, além de analisar registros do Programa Brasil Alfabetizado e SMED relativos às turmas e 72 cadernos de 25 estudantes das duas turmas, compreendidos entre 2004 e 2009.

Assim como sugerem as falas dos educandos de nossa pesquisa, Da Silva (2010) constatou que há indícios de que os/as estudantes de ambas as turmas “procuram e continuam procurando, por meio de sua participação no projeto, promover transformações no campo profissional, social e econômico” (DA SILVA, 2010, p. 78).

De um lado, em relação ao dia a dia da sala e organização do trabalho pedagógico, a descrição do discurso das educadoras se assemelha ao da alfabetizadora de nossa investigação, Rosimeire:

demonstram uma forma de apropriação do discurso institucional da concepção das propostas pedagógicas tanto do programa quanto do projeto. Propostas estas centradas no sujeito, partindo dos conhecimentos que ele já detém, do seu contexto. O trabalho é desenvolvido de forma contextualizada e baseado, construído, alicerçado em uma relação dialógica. Na medida em que o grupo apresenta suas demandas, criam-se estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento, desenvolvendo atividades que respeitem as diferenças, a diversidade da e na turma (DA SILVA, 2010, p. 97).

Por outro lado, ao analisar os cadernos com os registros dos/as estudantes, a pesquisadora que atuou como coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado na SMED/PBH ressalta que os/as educandos/as continuam submetidos a atividades de aquisição do sistema de escrita, sem levar em conta os que já estão alfabetizados e os conhecimentos já construídos pelos sujeitos. A autora identificou:

a utilização de recursos didáticos relativos ao processo de transmissão de conhecimentos escolares com base na repetição de exercícios tradicionalmente presentes nas práticas escolares do ensino fundamental regular e não reflexivo (...) gerando assim uma contradição na relação discurso-prática (DA SILVA, 2010, p. 105).

Dessa forma, Da Silva (2010) evidencia uma “tensão na relação ensino-aprendizagem” (p. 115) que envolve a vida cotidiana dos/as educandos/as com suas experiências e o atendimento às demandas da educação escolar, abarcando o ensino da leitura e da escrita aliado aos conhecimentos que os/as educandos/as já adquiriram ao longo da vida

Cabe destacar que, em nossa investigação, como já demonstrado em linhas anteriores, encontramos atividades relacionadas à construção do Sistema de Escrita Alfabético que julgamos serem de cunho “*tradicional*”, entretanto as consideramos *adequadas*, visto que os estudantes estão em fase de aquisição da linguagem escrita. Além disso, constatamos, por meio da observação em sala de aula e das entrevistas, atividades que levam em consideração os conhecimentos e vivências que esses sujeitos têm construídos.

Da Silva (2010) conclui que as condições de funcionamento da turma, no local e no horário de trabalho, são fatores diferenciais e determinantes para o acesso aos estudos e a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Neste sentido, em matéria intitulada “Para acabar com o abandono na EJA” (ANDRADE, M. *et al.*), publicada no período correspondente a fevereiro e março de 2011, a revista Nova Escola, destinada a profissionais da educação básica, citou sete ações que visavam “combater a evasão”.<sup>65</sup> Estas ações foram baseadas em medidas adotadas em escolas de regiões do Brasil, e cada ação era composta de uma explicação sobre os três tópicos: “o que é”, “porque dá resultado”, “onde deu certo”. Conforme a classificação a que nos propusemos nesta investigação, consideramos essas ações como internas e externas ao ambiente escolar. São ações internas: o uso de variadas linguagens, a reorganização do tempo, o currículo contextualizado, o atendimento aos filhos, o atendimento individual, o acolhimento e a merenda; e como ação externa, a articulação com empresas.

Notamos a presença de cinco das seis ações internas na prática cotidiana da Escola Municipal à qual a turma investigada pertence. Na entrevista com a

---

<sup>65</sup> Retirado de: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/7-acoes-combater-evasao-eja-abandono-623604.shtml?page=2>

educadora e na observação realizada, percebemos a incorporação de atividades relacionadas à arte e à cultura, proporcionando o uso dessas linguagens, como nas visitas ao Centro Cultural do Bairro e a participação em atividades culturais pela cidade. A professora ainda demonstrou estar atenta a buscar um currículo que proporcionasse mais significado à aprendizagem. Embora não elaborasse um cronograma de aulas ajustado à disponibilidade dos educandos, reorganizando o tempo, nem oferecesse um plano de estudos personalizado a cada estudante, como a matéria publicada cita, a ação docente demonstrava respeito por estas especificidades, considerando a necessidade de permanência e ausência dos estudantes, assim como sua individualidade. Além disso, a PBH, representada pela escola, oferecia refeição aos alunos, pois muitos iam diretamente do trabalho para a aula.

Diante do exposto, essa reportagem, assim como os estudos já tratados anteriormente, ajuda-nos a evidenciar que há, portanto, correlação entre o processo pedagógico implementado na turma observada e a permanência nos estudos.

Por outro lado, ainda se configuram como desafios e possibilidades uma ação intersetorial, que abarque o diálogo, por exemplo, entre o setor público e o privado para estabelecer parcerias que facilitem o acesso dos alunos à escola. A oferta de infraestrutura para receber os filhos dos estudantes da EJA é outra possibilidade de incentivo à permanência; especialmente para as mulheres que não têm com quem deixar as crianças, para quem isto pode ser um fator determinante para a permanência/interrupção.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-30.

ALMEIDA, Miguel Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos no município de Senhor do Bonfim-BA: relação entre a prática docente e a evasão escolar**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

ALMEIDA, Rosilene Souza. Projeto político-pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático? In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.135-152.

ALVES, Francisca Elenir. **Mulheres trabalhadoras, sim. Aluna por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. In: **Opinião Pública**. Campinas: vol. 15, n. 1, junho de 2009, p. 1-30.

ANDRADE, M. *et al.* 7 ações para combater a evasão na EJA. In: Revista **Nova Escola**. Para acabar com o abandono na EJA. fev./mar. 2011. p.1-7. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/7-acoes-combater-evasao-eja-abandono-623604.shtml?page=2>>. Acesso em 09 nov. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. 68 p.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. e SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VOVIO, Claudia; IRELAND, Thimoty (Orgs.). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 221-230.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: VOVIO, Claudia; IRELAND, Thimoty (Orgs.). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

BARRETO, Sabrina das Neves; DIAS, Cleuza Maria Sobral. O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2006.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BASTOS, Ludimila Corrêa; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca; PEREIRA, Julio Cezar Matos Pereira. Escolarização. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149-182.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Coordenação de Política Social – CME. **Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Resolução 001/2003. Diário Oficial do Município. Edição 1957. Belo Horizonte: 19 set. 2003.

BELO HORIZONTE. Política de atendimento à Educação de Jovens e Adultos. In: **Pensar BH/Política Social**. Belo Horizonte, dez. 2005/fev. 2006, p. 46-48.

BENTO, Jamilda Alves Rodrigues. **O IFES e a implementação de políticas públicas de inclusão social**: o caso da educação de jovens e adultos. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BORGES NETO, Fernanda. **A geografia escolar do aluno da EJA: caminhos para uma prática de ensino.** 2008. Dissertação. 180 f. (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BORDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. **INAF BRASIL – 2009 Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados.** Disponível em <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em 14 maio 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Pnad 2007.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2010.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno: uma introdução.** Oeiras: Celta, 1997. 262 p.

CAMPOS, Edna Lúcia. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.** 2003. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano 1. Artes de Fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMORRO, Carla Cristine Wittmann. **Alegria na escola noturna: um sonho possível.** 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte**. Parecer 093-02. Câmara de Política Pedagógica. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 02 jan. 2003. p. 11-21.

CONSELHO POPULAR DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS DOS MORADORES DO BAIRRO FELICIDADE. **Jardim Felicidade (Belo Horizonte)**. Belo Horizonte, 2008.

Disponível em <<http://www.copodhemfe.org.br/historiabairro.asp>>. Acesso em 02 dez. 2010.

CORREA, Licínia Maria; SOUZA, Maria Celeste; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2003. 18 p.

COSTA, Cristiane Dias Martins; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-148.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **Terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COURA, Isamara Graziela Martins. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes; EITERER, Carmem Lucia. Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA. In: SILVA, Isabel de Oliveira; LEÃO, Gerado (Orgs.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 61-90.

DA CRUZ, Neilton Castro. **Trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental: casos pouco prováveis.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DA SILVA, Saly. **As práticas de alfabetização e letramento de egressos do Programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os sujeitos: uma experiência na rede municipal de educação de Belo Horizonte – o Projeto EJA/BH.** 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: VOVIO, Claudia; IRELAND, Thimoty (Orgs.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 17-30.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

EITERER, Carmem Lúcia. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na sala de aula na educação de jovens e adultos. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (Org.). **Temas atuais em didática.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 105-126.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. 86 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Vanise Santos. Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2003.

HADDAD, Sergio. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKY, I. (Org.). **LDB interpretada: Diversos olhares que se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14. Maio/Agosto, 2000, p. 108-130.

HADDAD, Sergio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, MEC/Inep/Comped. 2002. Número 8. (Série Estado do Conhecimento)

HADDAD, Sergio. A educação de jovens e adultos é um direito humano. In: **Brasil de fato**. São Paulo, 9 a 15 fev. 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IRELAND, Timothy. Uma prática educativa com operários da construção. In: VOVIO, Cláudia, IRELAND, Thimoty (Orgs.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-152.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LUCIO, Iara Silva. **Significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados**. 2007. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Parecer do Projeto de Pesquisa: Alfabetizando na EJA – as razões da permanência nos estudos**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, 2009

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 476-493.

MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. Analfabeto: Ser e não ser. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 1998. 15 p.

MARCONATTO, Lauri João. **Evasão escolar no curso técnico agrícola na modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – SC**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

MENEZES, Cristiane Souza de. **As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunos da educação de jovens e adultos na rede municipal de João Pessoa**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MILETO, Luis Fernando Monteiro. “**No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir**”: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, Simone Fialho. **Educação de Jovens e Adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras**. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

NUNES, Adrilene Marize Muradas; CUNHA, Charles Moreira. **Educação de Jovens e Adultos: projeto de educação de trabalhadores**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2008, 208 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 3, n. 2, mai/ago 2004. p. 211-229.

\_\_\_\_\_. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. “**Evasão**” escolar na **Educação de Jovens e Adultos**. 2008. 32 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11. n. 33. Set./Dez. 2006.

PARENTI, M. G. F. Trabalhadores da Construção civil e a experiência escolar: significados construídos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da

Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PITON, Ivania Maria. Sobre a escuridão e o silêncio do analfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Política de atendimento à Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Pensar BH**. Dez. 2005/Fev. 2006. p. 46-48. Disponível em <portalpbh.pbh.gov.br/pbh/.../files.do?...politica...educacao-jovens... >. Acesso em 08 março 2011.

PROJETO EJA-BH. **Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA-BH**. Belo Horizonte. 200?

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: **Educação e sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. p. 144-158.

RIBEIRO, Vera Masagão; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matriz de referência para medição do alfabetismo de jovens e adultos nos domínios do letramento e do numeramento. In: SOARES, Leôncio *et al.* (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 143-167.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80**. São Paulo: PUC, 1994.

SANTOS, Geovania Lucia dos. **Educação ainda que tardia a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares**. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, Geovania Lucia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, L.

(Org.). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 11-38.

SILVA, Danilson Alves da. **Literatura e educação: como o aluno adulto descobre a literatura?**. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Saint Clair Marques. **Práticas educativas em espaços urbanos**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gastón Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 169-184.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOARES, Leôncio Jose Gomes; VENANCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. In: **Educar em revista**. Curitiba, n. 29, 2007. p. 141-156.

SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Luis Olavo. Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos 1998-2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008.. Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/gt18/?q=book/export/html/214>>. Acesso em 11 set. 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da educação popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira (Orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Literacy assessment and its implications for statistical measurement**. Paris, Unesco, 1992.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria das Dores Alves. Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano, 2007.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2009. p. 65-89.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.



## APÊNDICES

### Apêndice A: Roteiro de entrevista semiestruturada com a educadora

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - EDUCADORA:

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

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

- 1) Conte-me um pouco da sua trajetória de professor: suas experiências anteriores (com crianças e/ou adultos) e a sua chegada no Projeto EJA/BH.
- 2) Como você chegou à EJA/BH?
- 3) Você poderia me descrever um dia de trabalho no EJA/BH, como é a sua rotina?
- 4) O que você poderia dizer sobre a história do Projeto (EJA/BH)?
- 5) Como se organiza o trabalho pedagógico? Há reuniões de formação? Com que frequência? Que temas são abordados nelas? Como é o processo de avaliação dos alunos?
- 6) Que tipo de atividade de alfabetização você costuma propor para a turma? Por quê?
- 7) Você poderia relatar uma aula que você deu e que considera muito boa?
- 8) A interrupção dos estudos dos alunos pode ser considerada um problema no EJA/BH? Como ocorre esse fenômeno em sua sala de aula? Quais formas de intervenção são utilizadas?
- 9) Você consegue apontar alguma causa para essas interrupções?
- 10) Sabendo que sua turma foi escolhida pelo fato de possuir poucos ou nenhum aluno que interrompeu seus estudos, a que você atribui esta permanência dos alunos no ambiente escolar?

**Apêndice B:** Roteiro de entrevista semiestruturada com os/as educandos/as**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EDUCANDOS/AS:**

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

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

1. Onde você nasceu?
2. Por que voltou a estudar?
3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela te apoia?
4. Por que veio para o EJA/BH?
5. O que você acha deste projeto de Educação de Jovens e Adultos, é bom? Por quê?
6. Você gosta de estudar aqui?
7. Tem algum colega que saiu? Você sabe por quê?
8. Este horário de aula é bom pra você, ou tanto faz?
9. E a localização? Facilita algo? É diferente se fosse, por exemplo, em uma escola ou em horário regular?
10. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?
11. Você gosta do professor? Por quê?
12. Como é a turma?
13. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?
14. Você, ou algum de seus colegas, encontra dificuldades em se manter frequente no Projeto? Qual(is)?
15. O que contribui para você se manter frequente na escola?
16. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/BH que foi muito bom pra você, seja de relacionamento ou de aprendizado de conteúdos?

ANEXOS

Anexo A: Atividade de Português

<p>O BIFE ONDE É, QUE ESTÁ MEU BIFE? FUGIU DO AÇOUQUE SUMIU DA COZINHA NO PRATO NÃO ACHO QUEM SABE ME DIGA: SERÁ QUE MEU BIFE ESTÁ NOUTRA BARRIGA? MEU BIFE ERA A CAVALO UM ONO ESTALADO COM BATATA FRITA. SENDO BIFE A CAVALO FUGIU NO GALOPE NÃO VOU MAIS ACHÁ-LO!</p>	<p>1- Copiar cada palavra grifada no texto 5 vezes.</p> <p>2) Copiar no caderno e separar em sílabas.</p> <p>misa - ga-lin-ha - ovo - ovo mato - boi - fra-de - fe-je - tri-go - água - ga-tin-ho - fol-ha - car-ro</p> <p>ma - te la - ca</p> <p>sa - pa-to ce - co-la be-ne-te</p> <p>(JOSÉ PAULO)</p>
--	--

## Anexo B: Atividade de Matemática

Lanchonete	
café - R\$ 0,70	
Leite - R\$ 0,80	
Suco - R\$ 1,20	
Água - R\$ 0,50	
Refrigerante - R\$ 0,90	
Sanduíches	
Queijo - R\$ 1,50	
Douru - R\$ 2,00	
Mortadela - R\$ 1,90	
Americano - R\$ 2,10	
1) O que se pode comprar com R\$ 5,00 ?	
2) Quanto você gastará se escolher a bebida mais cara e o sanduíche mais caro?	
3) Faça um pedido. Ele não pode ser mais que R\$ 3,00.	
4) Quanto pagarei se comprar 5 sanduíches Americano?	
5) Quanto será 5 cafés e 3 sucos?	