

**SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR AMADEUS - SESA
FACULDADE AMADEUS - FAMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

JUCELIA GOMES

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS:
as contribuições sociais da aprendizagem na terceira idade, o caso SESC.**

Aracaju SE

2015

JUCELIA GOMES

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: as contribuições sociais da aprendizagem na terceira idade, o caso SESC.

Monografia apresentada à Sociedade de Ensino Superior Amadeus como requisito básico para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Santos

Aracaju SE

2015

JUCELIA GOMES

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: as contribuições sociais da aprendizagem na
terceira idade, o caso SESC.**

Monografia apresentada à Sociedade de Ensino Superior Amadeus como requisito básico para
obtenção do Grau de Licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Santos

Primeiro Examinador

Segundo Examinador

Terceiro Examinador

Aprovado (a) com média: _____

Aracaju (SE), _____ de _____ de _____

A grandeza de um ser humano não está no quanto ele sabe, mas no quanto ele tem consciência que não sabe. O destino não é frequentemente inevitável, mas uma questão de escolha. Quem faz escolha, escreve sua própria história, constrói seus próprios caminhos.

(AUGUSTO CURY)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, por ter me dado força e capacidade para vivenciar mais esta Etapa da minha vida que foi concluir meu Curso Superior.

A meus familiares e amigos que tanto contribuíram para que eu pudesse seguir essa jornada.

A minha orientadora Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Santos, que com sua dedicação e Paciência, me acompanhou nessa caminhada.

RESUMO

A EJA tem como uma de suas características principais atender uma população adulta, que por contingências da vida não pôde estudar, necessita de educação permanente ou ainda exige constante adaptação tecnológica. Este estudo visa como objetivo geral identificar as contribuições que a alfabetização de adultos tem propiciado na terceira idade, com enfoque no estudo de caso do SESC SE. E como objetivos específicos: descrever sobre o processo histórico da educação de jovens e adultos; analisar o trabalho pedagógico feito com a EJA da terceira idade no SESC; apresentar os aspectos positivos e negativos do surgimento da EJA enquanto processo de ensino-aprendizagem. Assim, esta monografia apresenta como questões de pesquisa: Por que os alunos pesquisados desistiram do estudo na idade própria? Quais as dificuldades vivenciadas por não saber ler e escrever? Por que resolveram retomar aos estudos? A metodologia utilizada para a construção deste estudo foi à abordagem qualitativa, com objetivo exploratório a partir do estudo de caso SESC SE. Analisou-se que o programa de alfabetização da terceira idade desenvolvida pelo SESC é de grande importância para a população carente e idosa, que frequenta, uma vez que esses cidadãos não tiveram oportunidade de estudo.

Palavras-chave: EJA. Ensino-Aprendizagem. Terceira idade.

ABSTRACT

The EJA has as one of its main features meet an adult population, which in contingencies of life can not study, you need continuing education or requires constant technological adaptation. This study aims to identify the general objective of the contributions that adult literacy has provided in old age, focusing on the case study of the SESC SE. And the following objectives: to report on the historical process of adult education; analyze the educational work done with the EJA seniors at SESC; present the positive and negative aspects of the emergence of adult education as a teaching-learning process. Thus, this monograph presents as research questions: Why students surveyed dropped out of the study at the proper age? What difficulties experienced by not knowing how to read and write? Why they decided to resume studies? The methodology used for the construction of this study was the qualitative approach with exploratory goal from the SESC SE case study. Analyzed the literacy program of old age developed by SESC is of great importance for the needy and elderly, who attends, since these citizens had not study opportunity.

Keywords: Adult Education. Teaching and Learning. Third Age.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 A História da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil	12
2.1.1 As primeiras leis de diretrizes e bases da educação brasileira	18
2.2 Produções do Conhecimento na Perspectiva da Totalidade	25
2.2.1 Totalidade e singularidade	26
2.2.2 Conhecimento e totalidade	31
3 METODOLOGIA	34
3.1 Análises dos Resultados	34
3.1.1 Dados do local de estudo	34
3.1.2 Entrevista Professora Lívia	41
3.1.3 Análise das entrevistas com os alunos	42
4 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia é um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a terceira idade, mas precisamente os idosos que estudam no SESC. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; advém do processo que engloba a prática da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Uma vez que, contribui para debates que favorecem o desenvolvimento ambiental sustentável, a democracia, a justiça, a igualdade entre os sexos, do desenvolvimento sócio econômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo com mais diálogo e respeito à diversidade baseada na justiça.

Conforme a Lei 9394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2006) o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos está integrado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), passando a fazer parte da Educação Básica como forma de garantir a flexibilidade da organização do ensino para os alunos que não conseguiram concluir seus estudos em idade própria, através dos programas de aceleração de estudos e avaliação de aprendizagem extraescolar.

Até alguns anos atrás, a alfabetização resumia-se a um processo meramente compreendido em aprender a ler e escrever. O método utilizado pelo professor se propunha a trabalhar apenas o ensino da escrita principalmente do nome, da leitura e das operações matemáticas simples, ou seja, não propiciava ao aluno oportunidade de refletir criticamente sobre sua vida e a história da sua comunidade.

Por outro lado, observando o crescente número de programas criados nas escolas com o intuito de dar uma base educacional para a terceira idade, observa-se que a vontade de adquirir conhecimento é muito grande, gera expectativas além das necessidades impostas pelo mercado. Os conteúdos, métodos, técnicas e ferramentas educacionais utilizadas com a terceira idade, configuram uma nova forma de aprendizagem, com motivações diferentes que vão além de conquistas de grandes salários, bons empregos, mas também, de “ocupar a mente”, de preencher o tempo e de estar em sintonia com a atualidade. Indica também, que todas as características prazerosas que o processo de aprendizagem pode gerar na terceira

idade vem das descobertas e das vivências que eles trazem e estas devem estar integradas na vida escolar, especialmente na profissional.

No entanto, o conceito de aprender está muito vinculado aos diferentes períodos da vida de uma pessoa. A proposta é que a aprendizagem que acontece na vida escolar e na profissional não deve ser diferente da que precede a infância e nem tão pouco na vivência com a terceira idade, conforme relato salientado ao longo deste artigo. Nesse contexto, enquanto a sociedade torna-se cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e tentar mudar certos preceitos que orientam a concepção de aprendizagem, principalmente a educação escolar e pós-escolar.

Este estudo visa como objetivo geral identificar as contribuições que a alfabetização de adultos tem propiciado na terceira idade, com enfoque no estudo de caso do SESC SE. E como objetivos específicos: descrever sobre o processo histórico da educação de jovens e adultos; analisar o trabalho pedagógico feito com o EJA da terceira idade no SESC; apresentar os aspectos positivos e negativos do surgimento da EJA enquanto processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este artigo apresenta como questões de pesquisa: Por que os alunos pesquisados desistiram do estudo na idade própria? Quais as dificuldades vivenciadas por não saber ler e escrever? Por que resolveram retomar aos estudos?

A relevância social do tema reside na possibilidade de conhecer como a educação na terceira idade tem contribuído para que o idoso possa desenvolver sua autonomia, roubada há anos desde o momento que abandonou os estudos em idade adequada, uma vez que é a partir desta que se desenvolve a socialização, inclusão e a possibilidade da formação de um estilo de vida com qualidade.

Assim essa monografia configura-se como uma pesquisa qualitativa. A análise de dados se deu discutindo os indicativos levantados com teorias abordadas no decorrer deste estudo. Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho teve como metodologia a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, que tem como principal aspecto a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma Breve Abordagem Histórica da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil

2.1.1 Brasil colonial

A educação do Brasil é contextualizada pela dualidade e exclusão. Para tanto, basta recordar as primeiras escolas jesuíticas fundadas no Brasil colônia, nos idos de 1549, quando chegou o 1º governador-geral Tomé de Souza, na Bahia, acompanhado por 6 padres jesuítas, dentre eles, José de Anchieta, sob o comando de Manuel da Nóbrega.

Com a chegada dos jesuítas a educação informal começa a se tornar sistemática e formal, de acordo com as necessidades e interesses do colonizador e não dos habitantes da terra, como afirmam Shigunov Neto e Maciel (2008, s/p).

Partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, devemos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro.

Esses interesses estavam relacionados à exploração das riquezas naturais, de modo a levar os recursos mais valiosos para a Metrópole, visando ao lucro fácil e garantido por meio da mão de obra indígena, que na visão do colonizador era bastante numerosa (SHIGUNOV; NETO e MACIEL, 2008).

Segundo Soares e Galvão (2004) a educação de adultos existe desde o período colonial. Pode-se dizer que a mesma ocorria juntamente com a educação e catequese das crianças indígenas, sendo assim realizada com índios adultos e por parte dos jesuítas que aprenderam a língua desse grupo para catequizá-los e educa-los.

2.1.2 Época do império

A Companhia Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo o *elitismo* que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos

colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes. (STRELHOW, 2010 p.51)

Com a proclamação da Independência e a posse de D. Pedro I como imperador, a 1ª Constituição brasileira, de 1824 foi outorgada e trazia no Título 8º Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, no “Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, são garantidos pela Constituição do Império, pela maneira seguinte”, complementado com os incisos “XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” e “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (RIBEIRO, 2007).

Embora a referida Constituição fosse explícita quanto aos direitos dos cidadãos à educação, não foi o que ocorreu na prática. De certo, esta Constituição não se aplicava a classe baixa, pobre, formada por escravos, índios, mestiços, etc. Desse modo, apenas os portugueses e seus descendentes, com boa renda e com possibilidade de participar da vida política do Império, como a própria Constituição afirma, eram considerados cidadãos.

A esse respeito, Ribeiro (2007, p. 22), afirma:

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Durante o reinado de D. Pedro I a educação praticamente não evoluiu e com sua abdicação precoce, o trono passou para D. Pedro II, que na época contava com, apenas cinco anos de idade. Diante do novo quadro político, a Constituição de 1824 precisou ser alterada e isso ocorreu por meio do Ato Adicional de 1834 e, no que se refere à educação, estabelecia em seu artigo 10 (RIBEIRO, 2007, p.30):

Compete às mesmas Assembleias legislativas:

[...]

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

A educação sofreu as mesmas consequências do período de agitação vivido pelo Brasil durante as regências, pois estava sujeita aos problemas e insuficiência de recursos financeiros e humanos de cada província. As escolas de primeiras letras, de número reduzido,

apresentavam conteúdo, objetivos e metodologia inadequados, descontextualizados da realidade social, além de contarem com professores mal remunerados e mal preparados.

A adoção do método lancasteriano, criado pelo inglês Joseph Lancaster, foi adaptado no Brasil, de modo a atender maior número de alunos sob a responsabilidade de um único professor, contando com a ajuda de monitores, não obteve êxito e redundou em um ensino de má qualidade. Apesar desse quadro, em 1854 foi criada a primeira escola noturna e, de acordo com Paiva (1987, p. 165),

[...] em 1876, já existia 117 escolas por todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabelecia fins específicos para sua educação, no Pará, visava-se dar instrução aos escravos como forma de contribuir para sua educação e, no Maranhão, que os homens do povo pudessem ter compreensão dos direitos e deveres.

A criação das escolas noturnas estava em consonância com as determinações do Regulamento imperial de 1854, em seu artigo 71 estabelecia (PAIVA, 1987, p.166):

Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente por mês ou por ano, a ensinar matérias de instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que sejam em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem.

Mesmo assim, a educação de adultos não vingou e neste cenário, evidentemente fica claro que a educação, de um modo geral e, em especial a de jovens e adultos não se constituía em um tópico na agenda de discussões dos problemas do Brasil imperial, embora a educação das camadas pobres fosse um dos temas de debate e preocupação dos juristas, polícia, imprensa, etc., que viam nas crianças e jovens abandonados uma ameaça social e entrave para o desenvolvimento do Brasil. Havia forte preconceito em relação ao trabalho manual, visto como degradante e próprio dos mais pobres e desvalidos o que é compreensível se pensarmos que durante este período a sociedade brasileira ainda era formada pelos (SILVA; MAZZUCO, 2005):

[...] escravocratas, latifundiários, senhores de engenho, fazendeiros do café (aristocratas livres) que formavam as elites, ou seja, a classe dominante, e por colonos brancos e pobres mestiços (mamelucos, cafuzos e caboclos), negros escravos e alforriados (semiescravos) que formavam a classe dominada. Os trabalhos escravo e semiescravo eram responsáveis diretos pela produção econômica brasileira do açúcar, tabaco, algodão, café e pelo extrativismo mineral. (SILVA; MAZZUCO, 2005, p.140)

Mais uma vez podemos concluir que apesar de não haver uma política clara sobre a educação de jovens e adultos, havia a mensagem política subliminar do descaso para com a educação de todos, uma vez que a atenção dos governantes da época estava toda voltada à luta

pela posse e manutenção do poder político, da dominação das camadas mais pobres que de modo conveniente deveria continuar na ignorância e alienação, proibindo, inclusive o acesso dos negros libertos e das mulheres à escola.

A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta. A frase de Rui Barbosa está carregada de preconceito, pois podemos perceber que há uma desvalorização da criança em considerá-la incapaz e do adulto de reduzi-lo a esta situação de incapacidade. (STRELHOW, 2010 p. 51)

2.1.3 Implantação da república

A República brasileira se constituiu no interior dos movimentos sociais que desgastaram o 2º Império, ou seja, a questão militar, a religiosa, aliada aos ventos da corrente positivista, a criação do Partido Republicano, etc. As transformações econômicas e sociais ocorridas na Europa influenciaram também o Brasil, com as novas ideias no campo da cultura, das artes (PAIVA, 1987).

Com a proclamação da República foi elaborada a 1ª Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, de caráter democrático e liberal, inspirada no modelo norte-americano. Foram adotados os princípios federalistas e, por isso, as antigas províncias passaram a estados e o presidencialista, com regime de representatividade. Neste contexto, a situação da educação poderia merecer mais atenção por parte da nova ordem política estabelecida. Mas parece que não foi bem isso que aconteceu. A 1ª Constituição Republicana de 1891 proibiu o direito de voto ao analfabeto. Interessante esclarecer que nessa época, de acordo com os dados estatísticos a população brasileira era de 14.333.915 habitantes sendo 12.213.356 analfabetos (SILVA; MAZZUCO, 2005):

Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

- 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
- 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

No que se refere à educação, a Constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891 estabelecia em seu artigo 35: “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente [...] 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Mas, na realidade o que aconteceu foi que a União passou a criar e controlar o ensino em todo o país, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis na capital federal. (SILVA; MAZZUCO, 2005)

Aos Estados coube a tarefa de criar e controlar o ensino primário e o profissionalizante, que na época compreendia as escolas normais, para as mulheres, e as escolas técnicas, para os homens. Essa dualidade de controle do ensino se revela bem objetiva a partir do momento em que a União passa a tomar conta da educação acadêmica no ensino secundário e no ensino superior, ou seja, nos níveis de ensino que só a elite tinha acesso. Os Estados eram os responsáveis mesmo em grande parte não tendo recurso, mesmo assim cuidavam da educação primária e profissionalizante sem a preocupação de ofertar educação para jovens e adultos que passaram da idade escolar estabelecida para cada grau de ensino. (SILVA; MAZZUCO, 2005).

Sob estas discussões com a constituição republicana de 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se a uma República dominada por poucos. O voto, que anteriormente era restrito às pessoas que possuísem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira. (STRELHOW, 2010 p. 51)

De acordo com Medeiros (2005, p. 02):

As primeiras iniciativas sistemáticas, relativas à educação de jovens e adultos no Brasil, ganharam contornos claros no início do século XX. De fato, nos períodos que antecederam esse marco, ou seja, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, ocorreram ações educativas esparsas, e pouco significativas, voltadas aos jovens e adultos.

De acordo com Strelhow (2010 p. 52)

Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Strelhow (2010) relata que na década de 20 houve uma revolução na política brasileira articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. Com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) em 1929, a política brasileira se encontrava num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo” (FAUTO. 1972 p. 112). Junto a essa mudança econômica começa-se a mudar algumas coisas no âmbito da educação com o surgimento dos ideais da Escola Nova e posteriormente as ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto com os movimentos sociais.

Ainda nos relatos de Strelhow (op.cit. p. 53) encontra-se:

Desde o início da década de 40, a educação de jovens e adultos estava em alta. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização.

Nessa época era considerado que os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, e qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função. Dessa ideia surgiram dois documentos que abordavam o tema do voluntariado, em 1948, *Relação com o Público e o Voluntariado* e em 1960 o *Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita*. (STRELHOW, 2010)

Após o longo período do governo de Vargas, assumiu o poder Eurico Gaspar Dutra, que promulgou a Constituição Federal de 1946 (BRASIL 1946), no clima de redemocratização do país. O referido documento trazia as competências da União no artigo 5º, assegurando, no inciso XV, o direito de legislar sobre diversos aspectos inclusive no que se refere às diretrizes e bases da educação nacional (letra d). No Título VI, Capítulo II “Da educação e da cultura” afirmava (MEDEIROS, 2005):

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
[...]

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

[...]

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Nota-se que o governo atribui às empresas e indústrias a responsabilidade pela educação e formação de seus funcionários, conforme os destaques feitos no referido texto citado acima. Fora isso, não há menção sobre a educação de adultos ou supletivos, na referida Constituição.

Apesar disso, nos anos 40 e 50 a educação de jovens e adultos se firma no cenário educacional brasileiro, motivada pela criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), pelo lançamento, pelo MEC, da Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho, em 1947. Esta Campanha tinha por objetivo aprofundar o trabalho educativo, capacitando profissionalmente o aluno, além de alfabetizá-lo. Em 1949 foi realizada a I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, na Dinamarca, com enfoque na questão moral, intensificando os movimentos sobre educação no mundo, após a 2ª Guerra Mundial, quando a humanidade conviveu com atos desumanos e bárbaros que até hoje nos chocam e assustam demonstrando até onde a ânsia pelo poder pode levar o ser humano (REZENDE, 2008, p. 26-27).

Em cumprimento ao artigo 5º, Constituição de 1946, Dutra delegou ao então ministro da educação Clemente Mariani a tarefa de elaborar o anteprojeto de LDB, entregue à

Câmara Federal em outubro de 1948. Este anteprojeto só se transformou em lei bem mais tarde, ou seja, em 1961. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61 (BRASIL 1961), foi promulgada após 13 anos de tramitação no Congresso, em busca do consenso entre os grupos antagônicos denominados centralizadores e descentralizadores. (REZENDE, 2008).

Desse modo, pela 1ª vez se define a educação em todos os níveis e modalidades de ensino para todo o país, superando as reformas fragmentadas realizadas pelos estados, que não constituíam um sistema único de ensino. O artigo 27, do capítulo II, título VI, da referida LDB (BRASIL, 1961) trazia:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Considerando a proposta de descentralização da 1ª LDB, algumas campanhas foram extintas, em 1963, como, por exemplo, a CEEA e a CNEA. Além disso, tais campanhas foram acusadas de desvincular o conteúdo pedagógico da alfabetização do contexto econômico, social e político brasileiro (PAIVA, 1990).

A esse respeito, Paiva (1990, p. 10), ainda afirma que:

Se a precariedade dos resultados das campanhas é evidente, seu funcionamento simultâneo com os mecanismos então criados para ampliação das oportunidades de educação primária parece, no entanto, ter contribuído para reduzir os índices de analfabetismo. Esses índices, que apresentam uma tendência histórica a se reduzir, caem mais rapidamente nas décadas em que se localizam as campanhas: passam de 55% em 1940 para 49,3% em 1950 e para apesar do elevado crescimento populacional.

A partir da LDB surgem os exames de madureza, cursos voltados para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular na idade considerada adequada e estabelecida pela legislação. Tais cursos preparavam as pessoas para a realização de exames de conclusão dos cursos ginasial e colegial. Para tanto, a idade mínima era de 16 para a madureza ginasial e de 19 anos para a madureza referente ao colegial. Na época, exigia-se o prazo de 2 a 3 anos para conclusão de cada ciclo. As pessoas que realizavam os exames de madureza, de um modo geral, estudavam sozinhas, em casa ou em cursos preparatórios e, posteriormente, prestavam os exames em escolas autorizadas para esta finalidade. (PAIVA, 1990).

Ainda neste período merece destaque a realização da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Montreal, no Canadá (1963), apresentando dois enfoques

distintos, isto é, a educação de adultos como uma continuação da educação formal e permanente e a educação de base ou comunitária. (PAIVA, 1990).

Também neste período ocorreram os movimentos liderados pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), a realização do 1º Congresso Nacional de Educação, com o slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”, além da publicação das primeiras obras para este segmento escolar etc. (REZENDE, 2008).

Especificamente nos anos 50, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que atuou nas comunidades rurais no período de 1952 a 1956.

Para Stephanou; Bastos (orgs), (2005, apud STRELHOW, 2010, p.53):

È nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. Começa-se aqui a moldagem da pedagogia de Freire, já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, além disso, o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas.

Para Strelhow, (2010, p.54):

[...] O fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Esses programas, através da influência da pedagogia freiriana, identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 269). Esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e no mesmo ano Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido. (STRELHOW, 2010 p. 54)

[...] Paralelamente a todo esse desenvolvimento educacional, a economia brasileira vivia um momento onde o setor industrial passa por um grande desenvolvimento, substituindo o modelo de exportação agrária para um modelo de importações. É nessa época de 1930-1964 que o Estado brasileiro passa a ser “um dos principais centros de decisão ao nível da política econômica” (MANFREDI, 1981, p. 27). Outra característica importante deste estágio é o surgimento do fenômeno populista com Vargas, Juscelino

Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. Esse populismo é fruto de uma herança deixada pelo período anterior, com o esvaziamento do poder brasileiro, dá-se margem ao surgimento de figuras “salvadoras da pátria”.

Realizou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de 1958 a 1961, e o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, destacando-se a participação e contribuição de Paulo Freire. Quadro 1 (REZENDE, 2008).

Quadro 1- Campanha de Educação de Adultos - Décadas: 40/50

ANO	CAMPANHAS	OBJETIVOS
1947	SEA - Serviço de Educação de Adultos CEA – Cursos Elementares para Adultos. CTA - Cursos Técnicos para Adultos	Reorientar e coordenar o trabalho dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Oferecer os cursos primários para adultos. Oferecer cursos de continuação e aperfeiçoamento.
1952	CNER – Campanha Nacional de Educação Rural	Iniciar a Campanha da Erradicação do Analfabetismo de Adultos e também obter efeitos positivos que essa educação exerceria na educação das crianças.
1958	CNEA – Campanha de Erradicação do Analfabetismo	Erradicar o analfabetismo como processo fundamental para a elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto

Fonte: Rezende (2008, p. 39)

Strelhow (2010, p. 54) acrescenta em seu relato:

Chegamos a um dos momentos mais negros da história brasileira, o Golpe Militar de 1964. Com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189). O Mobral procura restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Um dos slogans do Mobral era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha

mão domável” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 270). Junto a essa ideia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico. Por fim, o Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever.

Em 1985 foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Paris, que segundo Gadotti (2000, p.34), foi marcada pela diversidade de temas relacionados à EJA.

Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma, a Conferência de Paris, “implodiu” o conceito de educação de adultos.

Itamar Franco, que assumiu a presidência após a deposição de Collor, participou da 1ª Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtien, na Tailândia, que resultou no documento intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos. As determinações contidas neste documento foram contempladas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), lançado em 1993, que definia as metas para a progressão no ensino fundamental para a população analfabeta e pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas. Na introdução do referido plano consta a tomada de posição do governo em relação à EJA, ao afirmar que:

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. (BRASIL, 1993, p. 12).

No que se refere à análise de contexto, o Plano considera que a baixa produtividade da educação na época se confirma pela:

[...] reduzida escolaridade média da população e no grande contingente de adolescentes e adultos subescolarizados que encontram dificuldades de incorporação social e econômica. As estatísticas mostram que, dos 17,5 milhões de analfabetos formais com idade superior a 15 anos, apenas 4,1 milhões encontram-se no grupo economicamente mais ativo. Neste grupo, é mais preocupante a incidência de subescolarização: 18,8 milhões não chegaram a completar quatro anos de escola. (BRASIL, 1993, p.22)

Nas Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo (p. 36), dentre as Metas globais o Plano destaca “ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino

fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados”. Os resultados obtidos com o Plano e as ações do governo Itamar em relação à EJA foram poucos considerando o curto período de governo, mas estas ações continuaram no governo Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96. (BRASIL, 1996)

Strelhow (2010, p. 55) relata:

Com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.³⁰ De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos. Com o fim do Mobral em 1985, surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação. O seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. No entanto, em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar. A partir daí então, começou a ausência do governo.

Em cumprimento ao artigo 214, Inciso I e o artigo 87, das Disposições Transitórias, da LDB 9394/96, o qual instituiu a Década da Educação, iniciando um ano a partir da publicação da referida lei. Desse modo, o Governo Federal, assim como os estaduais e municipais, junto com toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos (BRASIL, 1996).

Para Strelhow (2010, p. 55):

Entre os movimentos que surgiam no início da década de 90, podemos destacar o movimento de alfabetização (mova), que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto sócio-econômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem. somente em 1996, surge novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal. no entanto, com o programa alfabetização solidária (pas), parecia que estávamos tendo um replay das campanhas das décadas de 40 e 50. as principais críticas a este plano eram que: além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o norte-nordeste (subdesenvolvido) e o sul-sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘adote um analfabeto’, o pas contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista

(Stephanou; Bastos, 2005, p. 272). em 1998, surge o prounera (programa nacional de educação na reforma agrária), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao INCRA, universidades e movimentos sociais. em 2003, o governo federal lançou o programa Brasil alfabetizado, que no início tinha característica de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do ministro da educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada, de 4 meses para 8 meses. Assim, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, tendo quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos.

Dados do IBGE revelam que o Censo demográfico realizado em 1991 e a PNAD (1986-1990 e 1995) registraram uma taxa de analfabetismo da população de 15 anos e acima desta faixa etária, que no período de 1986 e 1997 passou de 20,0% para 14,7%, sendo que em 1990 a taxa era de 19%. Essas taxas são altas se comparadas à população brasileira da época, em torno de 146.917.459, segundo o IBGE (IBGE, 1991, s/p).

2.2 Produção do Conhecimento na Perspectiva da Totalidade

A escola não pode ignorar a importância que a formação social tem na visão de mundo do ser social, que neste caso, é o aluno e todo o conjunto de educadores que estão envolvidos neste processo, como destaca Cury (2009, p. 20);

Viver juntos, bem viver juntos, horizontalidade (igualdade), participação e poder dedicar-se à virtude racional, eis o sentido humano ao qual a educação deve se intencionar. É cidadão todo aquele que participa da vida cívico-política de sua comunidade por meio de decisões políticas. Trata-se da cidadania política, ou seja, *polítes politikós* que toma parte no poder político, pertença a uma comunidade e possa interferir nos destinos da mesma.

A escola tem como função social instrumentalizar o aluno para que, ao se apropriar de conhecimentos mais elaborados, possa atuar criticamente na sociedade como um cidadão. Logo, se apropriar da leitura, da escrita e de conhecimentos tecnológicos é direito de todos os seres humanos, pois este direito social é prioridade para sua vida cívico-política, como expressa Cury na citação acima.

Mesmo porque, a sociedade tem uma organização complexa, que desde o início da Idade Moderna, com a criação do Estado para assegurar os direitos e deveres dos cidadãos,

historicamente se modifica à medida que a sociedade se transforma, por exemplo, com o avanço da tecnologia.

O Estado é gerido por meio das políticas públicas e leis, oriundas dos embates advindos da sociedade civil organizada e dos três poderes políticos do Brasil, quais sejam executivo, legislativo e judiciário.

Numa sociedade assim, o governo dos homens se submete ao regime das leis, fazendo preponderar as determinações legais sobre os desígnios do indivíduo eventualmente ocupando cargo de poder. É em torno desse conceito que a nossa Constituição Federal de 1988 vai consagrar os direitos civis e políticos como próprios da cidadania e revogar grande parte de obstáculos pretéritos para essa participação. (CURY, 2009, p.6).

Pode-se afirmar que o Estado é historicamente determinado, se reveste de novas nuances a cada tempo histórico, conforme as determinações sociais. Estas nuances passam a ser vivenciadas, criando padrões de comportamento e mudando a forma de relacionamento entre os sujeitos na sociedade. Esta relação é dinâmica, dialética e contraditória.

Mas quais seriam as consequências deste pressuposto na formação do aluno da Educação a Distância (EAD)? Analisa-se que se está falando de um ponto de partida que considera o conhecimento como totalidade. O que se entende por totalidade? Qual sua relação com a singularidade? Como a escola, a EJA, o aluno, os educadores e o conhecimento, expressões singulares, se configuram nesta totalidade? Vale a pena analisar esta abordagem.

2.2.1 Totalidade e singularidade

Estas categorias são próprias da abordagem dialética, cuja lei da ação recíproca entende o mundo como um conjunto de processos dinâmicos, em constante movimento e transformação, uma vez que o fim de um processo é o início de outro. (MARX, 2005). (Figura1)

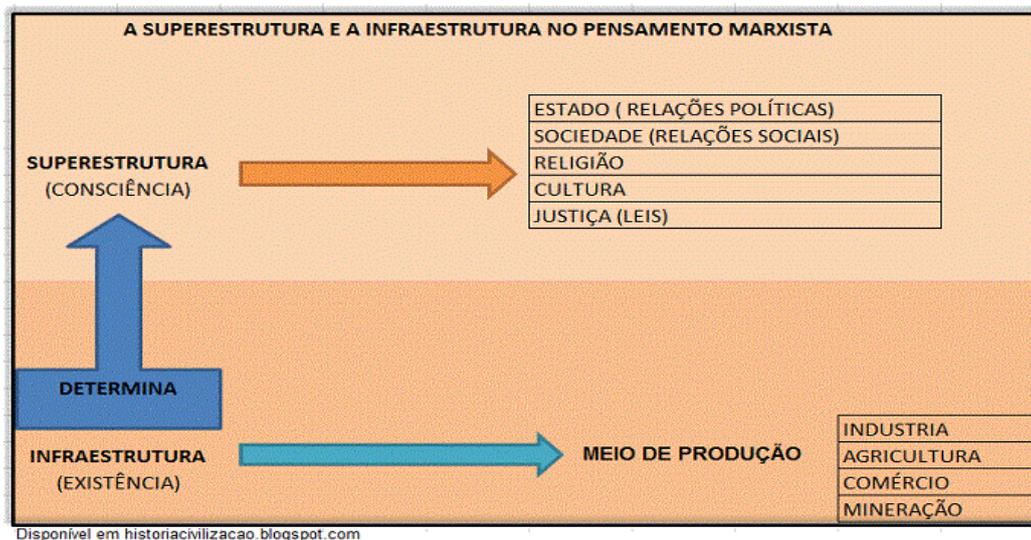
Desse modo, os fenômenos só se explicam na sua relação com os outros e nada se explica ou faz sentido se tomado isoladamente. Os fenômenos são, pois expressão singular da totalidade.

Para Dussel (1990, p. 309), a totalidade é,

[...] realidade como um todo estruturado e dialético, no qual pode ser compreendido racionalmente qualquer fato. Reunir todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade, e todos os fatos (juntos) não constituem, porém a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é [...] se são compreendidos como partes estruturais do todo.

Figura 1 – A Superestrutura e a Infraestrutura no Pensamento Marxista.

Fonte: <http://migre.me/gk3D0>



Para Carvalho (2007, s/p),

[...] numa totalidade o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações, que exatamente perpassam, completam a transversalidade do todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se, amputada a totalidade, isolados os seus elementos entre si e em relação à totalidade e desconhecidas suas leis, não é possível captar a amplitude de determinações ontológica das partes e da totalidade - determinações que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo.

Portanto, para se compreender a EJA, expressão singular de uma totalidade, no atual contexto histórico significa entendê-la não como um fenômeno isolado, autônomo sem as devidas relações com a totalidade e suas implicações a partir da infraestrutura (meios de produção - existência) e das superestruturas (consciência) que formam a totalidade.

Não se trata de antagonizar o singular, no caso, a EJA em relação ao universal, da qual é uma expressão, como explica Alves (1993, p. 16), pois “[...] O singular só pode ser compreendido enquanto uma forma de realização do universal”. Ou seja, “[...] que o singular não se opõe ao universal. O singular é, tão somente, a forma específica pela qual os homens realizam o movimento do universal no espaço que lhes corresponde”. (ALVES, 2005, p.4).

Alves (1995, p. 10), explica que,

[...] o singular é sempre uma forma de realização do universal [sua expressão acabada é o modo de produção capitalista]. Logo, o singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente etc. O singular é manifestação, no espaço convencional, de como leis gerais do

universal operam dando-lhes uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis.

É neste espaço de contradições que a EJA, que se torna necessário analisar tais relações para se entender de forma consequente seu significado neste momento histórico, quando se propaga a necessidade da educação inicial e da educação continuada para garantir um mínimo de qualidade de vida a todos os brasileiros, inclusive como forma de inclusão social e econômica e direito da pessoa humana.

Refletir sobre a EJA à luz dos últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que afirma que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), a taxa de analfabetismo no Brasil parou de cair entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, ficando em 8,7%, correspondendo a 13,2 milhões de analfabetos, maior que em 2011, que ficou em 8,6. Esta é a primeira vez que a taxa de analfabetismo aumenta em 15 anos. (Gráfico 1)

Gráfico 1 – Taxa de Analfabetismo no Brasil. (IBGE, 2013)



Pode-se observar de imediato que há uma distância entre o discurso oficial sobre o acesso de escolaridade a todas as pessoas e o que de fato acontece na prática, confirmada

pelos dados do IBGE. Erradicar o analfabetismo no Brasil é meta definida desde a Constituição Federal de 1988 e confirmada em documentos como o Plano Nacional de

Educação de 2001, que findou em 2011, e retomada como meta no novo Plano Nacional de Educação, ainda em forma de Projeto de Lei. Esta realidade significa que são metas definidas, mas que não são expressões de uma política pública que tem a totalidade como pressuposto, pois as metas para serem atingidas demandam um planejamento que incluam todas as necessidades e medidas para seu cumprimento.

Outro exemplo sobre a distância entre o discurso e a realidade está no que se refere ao financiamento da educação. Observe o Quadro 2 sobre os percentuais definidos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2013).

Quadro 2 – Fatores de Ponderação e Valor Mínimo Nacional por Aluno/Ano

Fonte: <http://www.educacao.mec.gov.br/Documentos/ApresentacaoFUNDEB.pdf>

FUNDEB						
Fatores de ponderação e valor mínimo nacional por aluno/ano						
Segmentos da Educação Básica Considerados	Fatores de ponderação fixados para 2009	Fatores de ponderação fixados para 2010	Fatores de ponderação fixados para 2011	Fatores de ponderação fixados para 2012*	Fatores de ponderação fixados para 2013**	Valor Mínimo Nacional para 2013 (R\$)
I - Creche pública em tempo integral	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	2.888,25
II - Creche pública em tempo parcial	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1.777,38
III - Creche conveniada em tempo integral	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	2.443,90
IV - Creche conveniada em tempo parcial	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1.777,38
V - Pré-Escola em tempo integral	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30	2.888,25
VI - Pré-Escola em tempo parcial	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2.221,73
VII - anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2.221,73
VIII - anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	2.554,99
IX - anos finais do ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	2.443,90
X - anos finais do ensino fundamental no campo	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	2.666,08
XI - ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	2.888,25
XII - ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	2.666,08
XIII - ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	2.888,25
XIV - ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	2.888,25
XV - ensino médio integr. à educ. profis.	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	2.888,25
XVI - educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	2.666,08
XVII - educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	2.666,08
XVIII - educ. de jovens e adultos com aval. no proces.	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1.777,38
XIX - EJA integr. à educ. profis. de nível médio, com aval. no proces.	1,00	1,00	1,20	1,20	1,20	2.666,08

(1) Port MEC/MF nº 04, de 07/05/13
 * Portaria Nº 1.322 de 21 de setembro de 2011
 ** Resolução/MEC nº 8, de 25 de julho de 2012

O valor anual mínimo previsto pelo FUNDEB (2013) para cada aluno da EJA é R\$ 1.777,38 e dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental é de R\$ 2.221,73. O que se verifica é a diferença entre os percentuais definidos para as etapas e modalidades da educação básica, a partir do custo/aluno, definido para o ano. Em 2013, a Portaria Interministerial n. 1.496/2013, definiu R\$ 2.243,71 para o custo/ aluno, como base de cálculo do financiamento para a educação básica.

Se existem ações no sentido de garantir a democratização do acesso e da permanência com sucesso a todos os brasileiros nas escolas públicas, inclusive a aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada estabelecida pela legislação vigente,

pode-se questionar quais os motivos que nos levam a constatar que o analfabetismo deixou de cair e que o financiamento na EJA não atinge o valor do custo/aluno estipulado? Daí cabe analisar as mediações entre a totalidade e o singular de modo a entender este fenômeno na sua plenitude.

As mediações, neste caso, envolvem outras categorias, como, por exemplo, a contradição entre o discurso oficial e a prática, entre a real intenção política e os recursos destinados para sua efetivação; entre as diretrizes de formação inicial dos professores e a qualidade dos cursos de formação, entre o discurso pela qualidade de vida a todos os cidadãos e questão da violência urbana e o desemprego, dentre outras. O conjunto de respostas desse tipo de análise permite entender o fenômeno na sua plenitude e o real papel da educação no atual contexto.

Lombardi (2010, p. 12), afirma que:

A educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implícitas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social.

A formação tanto do educador quanto do aluno da EJA também está determinada pela produção da sua vida material, ou seja, a prática social e as relações estabelecidas no seio da família, da comunidade, do ambiente de trabalho, etc., são os filtros e fonte de leitura e compreensão dessa realidade vivida. Os valores, as atitudes, a tomada de posição diante dos problemas e fenômenos vividos são interpretados a partir dessas práticas. Por outro lado, tais práticas são construídas no plano individual, mas na relação com o outro, a partir da observação, experiência, análise e assimilação, quando é capaz de atender uma necessidade da pessoa envolvida neste processo.

Quanto mais oportunidade a pessoa tem de vivenciar experiências diversas e ricas, terá mais condições de aprendizagem e desenvolvimento crítico. Logicamente, não se trata de uma relação mecânica em que bastaria oferecer às pessoas tais vivências e todos aprenderiam na mesma proporção e se tornariam críticos.

Na relação ensino e aprendizagem existem as mediações próprias do aprendiz bem como a influência da ação do educador. De qualquer forma não se pode esquecer que o conhecimento, matéria-prima da educação, também está determinado pelo modo de produção da vida material.

2.2.2 Conhecimento e totalidade

Existe uma vinculação entre o conhecimento e o modo de produção. O conhecimento não se faz descolado das relações entre as pessoas e dessas com a natureza por meio do trabalho, de modo a garantir sua existência material. Por outro lado, essas relações são determinadas pelo modo de produção. Portanto,

[...] ao refletir sobre a educação em qualquer período da história é fundamental compreender como está organizada materialmente a sociedade, ou seja, é preciso identificar o modo de produção que está determinando as relações sociais entre os homens. A partir dessas bases materiais é possível perceber a íntima relação que existe entre a educação e os interesses materiais de uma determinada classe social em um determinado momento histórico. (SOUZA e MELO, 2011, s/p).

Para Souza e Melo (20011) a análise da educação desta perspectiva nos leva a refletir sobre a tarefa de humanização do ser humano que lhe cabe, uma vez que ela possibilita a aprendizagem dos valores, saberes e conhecimentos além da criação, inovação e produção de novos conhecimentos a partir da experiência acumulada, respaldado pela ciência e a tecnologia. Pensa a educação formal, como aquela planejada sistematicamente pela escola, lócus socialmente reconhecido como responsável pela escolarização e formação integral da pessoa humana e do cidadão. Dessa forma, bastaria dar acesso a todas as pessoas nas escolas e estaria resguardada e cumprida esta missão. Todos seriam, a priori, humanizados e cidadãos aptos a viver produtivamente na sociedade, tanto no sentido material como espiritual. Mas isso é verdadeiro? A nossa educação vem cumprindo esta tarefa? Como se dá o processo de humanização no atual contexto social? Podemos falar em humanização no seio de uma sociedade violenta, que explora crianças e jovens expondo-os a situações de risco, ao uso de drogas, prostituição infantil e outros males que nos afetam?

Ainda recorremos a Souza e Melo (2011, s/p), que afirmam:

Assim, ao discutir historicamente a educação é importante compreender as transformações no plano da materialidade num determinado momento histórico e estabelecer as devidas relações entre as exigências sociais e aquilo que a educação procura colocar como essencial no processo formativo. Isso significa que se deve abandonar a análise idealista da educação e procurar compreendê-la no real e a partir do real.

Isso significa também analisar as políticas, as propostas e o discurso posto pelo poder estabelecido, que de um modo geral, privilegiam os interesses da classe que representam, embora o discurso (ideal) se coloca como o único possível e capaz de atender as necessidades de toda a sociedade, sem discriminação ou origem de classe. No plano ideal as

soluções para todos os problemas estão todas aí, basta a ação do educador, responsável pelo sucesso do aluno. Verdade? Em parte. De fato, o professor é responsável pelo processo de desenvolvimento do aluno, mas não podemos analisar esta responsabilidade, descolada do contexto maior, ou seja, como são aplicados os recursos na educação? Quais os cuidados que o poder vem dispensando à educação do brasileiro? Qual o nível de participação dos educadores nas decisões e nas políticas educacionais? Qual o nível de voz e voto nessas decisões? Ainda no campo das políticas públicas de educação, podemos questionar como se dá a formação inicial e continuada deste educador? Quais são suas condições de trabalho? Qual sua leitura de mundo? Como entende as relações sociais próprias deste momento histórico? Esta é a realidade que se choca com o ideal posto nos discursos oficiais. (SOUZA E MELO, 2011, s/p),

A realidade nos mostra que o nível de exploração no atual estágio do capital se torna maior na medida em que as relações na sociedade da globalização estão mais acirradas, na busca de um padrão de qualidade e competitividade internas e externas que exigem cada vez mais um conhecimento refinado que não chega para todos os brasileiros. A competição internacional exige a produção de bens mais baratos e com menor custo de modo a alcançar mais espaço no mercado, levando a exploração da mão de obra em diferentes regiões no mundo. A exploração se faz em escala mundial e com mais competência diante dos mecanismos de controle nas mãos de grupos econômicos. (SOUZA E MELO, 2011, s/p),

A educação da EJA deve também se preocupar no sentido de preparar o aluno para entender as relações de trabalho e as leis que as regem, em especial no que diz respeito aos seus direitos e deveres, estatuto da empresa, dentre outras, para saber, acompanhar e participar dos movimentos próprios da sua categoria profissional, como reunião do sindicato, mobilização por melhores salários e/ou condições de trabalho, enfim, tudo que se refere à sua formação cidadã e profissional, sem a qual não se faz a formação integral. Todas essas questões serão entendidas a partir do conhecimento e análise crítica do atual momento histórico e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, da singularidade na sua relação com a totalidade. (SOUZA E MELO, 2011, s/p),

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se quanto à natureza da pesquisa qualitativa, estudo de caso por meio de um estudo descritivo e bibliográfico. A pesquisa se baseou em livros e artigos, além de fundamentos nas práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas no SESC com alunos da terceira idade participantes da EJA.

A pesquisa de natureza descritiva caracteriza-se pelo pouco conhecimento da temática abordada e por meio da exploração dos fatos, que passa a ser conhecida e aprofundada, tornando claros os objetivos propostos, ao delimitar a pesquisa. Ficam claros os segmentos de seleção de conteúdos até chegar a um resultado mais preciso dos fatos analisados (BEUREN e RAUPP, 2006).

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa usada para investigar um fenômeno social complexo. É considerado uma estratégia de pesquisa abrangente para as pesquisas sociais e é uma forma de investigação empírica, pois analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. (Yin e Martins; *apud* MUELLER 2007, p.39).

Conforme Ribeiro (2008), o instrumento que o pesquisador utilizar para atingir resultados ideais será estipulado por ele mesmo. A técnica de entrevista utilizada foi o questionário, contendo 09 perguntas. Os participantes da entrevista foram: 08 (oito) alunos e 01 (uma) professora regente da classe. O questionário buscou respostas a diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, foram, segundo ensina Gil (1999, p.132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

3.1 Análises dos Resultados

3.1.1 Dados do Local de Estudo (www.sesc.com.br)

3.1.1.1 o SESC no Brasil

O SESC surgiu num período de transição. Nasceu na década de 40, com a queda do Estado Novo de Getúlio Vargas no ano de 1945. Um ano após o surgimento da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o então presidente da República Eurico Gaspar Dutra decretou a criação do SESC e do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. A criação do SESC é descrita pela primeira vez na Carta da Paz Social, como proposta para conter as tensões entre trabalhadores e empregadores. O documento foi produzido por empresários como o gaúcho João Daudt d'Oliveira (Figura 2), primeiro presidente do Conselho Nacional do Comércio.

Figura 2. João Daudt d'Oliveira



Fonte: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia

O primeiro SESC surgiu em 03 de outubro de 1943, no Rio de Janeiro. no bairro Engenho de Dentro. Assistência à maternidade, infância e combate à tuberculose foram as principais áreas de atendimento para diminuir os índices de mortalidade. Atualmente o SESC

possui mais de 500 unidades fixas e móveis e a sua atuação ampliou-se com a demanda da sociedade. Seu primeiro símbolo era preto e branco como mostra a Figura 3.

Figura 3. Marca do SESC em 1946



Fonte: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia

De 1947 a 1949, o SESC instala suas primeiras unidades executivas em diversos estados brasileiros, que ao longo dos anos se transformam em Departamentos Regionais. Entre eles: Alagoas, Amazonas, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraná. Em Minas Gerais, um hospital com 600 leitos é criado para o tratamento da tuberculose. Além disso, o SESC inaugura suas primeiras colônias de férias nas unidades de Bertioga, litoral paulista, e Garanhuns, em Pernambuco.

A história do Brasil foi agitada nos anos 50, Getúlio Vargas voltou ao poder em 1951 sua gestão nacionalista culminou com a fundação de empresas estatais. A crise político econômica ampliou-se e as elites voltaram-se contra Getúlio, que acabou cometendo suicídio em agosto de 1954. As

eleições do ano seguinte levaram Juscelino Kubitschek a presidência, iniciando um novo momento na história do país. A década de 50 o SESC ganha uma nova marca, que representa a sua ação na área de comércio (Figura 4).

Figura 4. Marca na década de 50



Fonte http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia

Em 1951, o cenário político e social da década fez com que o SESC ampliasse sua atuação. Têm início as primeiras atividades culturais e a modernização do serviço social. Com infraestrutura baseada na educação, cultura, recreação e saúde, são abertos os primeiros centros de atividade do SESC. Nesse ano, a Convenção Nacional dos Técnicos do SESC, reunida em Bertiooga, São Paulo, recomenda que a educação e a recreação fossem atividades prioritárias para os anos seguintes.

De 1951 a 1957, as Convenções Nacionais de Técnicos passaram a ser fundamentais para avaliar a ação do SESC e planejar novos rumos. Nesta década foi construída uma rede de Centros de Atividades destinadas a educação, cultura, lazer e assistência. Foram também criados restaurantes, bibliotecas fixas e móveis (uma novidade na época). Preocupado com a qualificação de seus técnicos, o SESC deu início a um plano de desenvolvimento, estruturando centros de treinamento e cursos, instituindo bolsas de estudo para seus funcionários. Em 1959 com a ampliação de sua abrangência, o SESC muda de marca. O grafismo representa a atuação voltada para a família.

Figura 5. Nova Marca em 1958



Fonte: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia

A partir da década de 60 a Construção da capital Federal pelo então presidente da república Juscelino Kubitscheck e da impulsão da economia e industrialização brasileira, houve novas tendências de moda e comportamento para a juventude e reformas socioeconômicas no Brasil e no mundo. Brasília é construída e os militares tomaram o poder sob a liderança do general Castelo Branco.

De 1963 a 1964, em São Paulo, comerciários recebem um serviço pioneiro, o Trabalho Social com Idosos que é reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), acontece no SESC há mais de 40 anos e atende anualmente 60 mil pessoas.

Nos anos 60, popularizou-se as Unimos, Unidades Móveis de Orientação Social, que atuaram em áreas onde ainda não existiam unidades fixas ou espaços apropriados e através delas se moldou uma forte tecnologia de trabalho social. As Unimos percorriam cidades e instalavam-se próximos a escolas, clubes e praças, realizando cursos, espetáculos e práticas esportivas. No final dos anos 60, o Estado se tornou onipresente nas políticas públicas, através da restrição de liberdade, da censura da mídia e da cultura. Em 1969, o SESC realiza sua IV Convenção Nacional, em Petrópolis, para planejar as ações da próxima década diante do cenário da época. As novas Diretrizes Gerais entrariam em vigor em 1973.

Em 1970 Brasil ganha novos rumos com o milagre econômico: expansão do comércio exterior, fundações de novas universidades e desenvolvimento das telecomunicações. Apesar da prosperidade promovida pelo Estado, o país ainda sofria com uma infraestrutura precária em diversos setores. O SESC inicia a década de 60 reforçando sua atuação nas atividades de educação, nutrição (para combater a desnutrição infantil) e odontologia, principalmente nas cidades do interior.

Nos grandes centros a demanda da população era por lazer. Nesta época foram criados novos Centros de Atividades e Centros de Turismo e Lazer. O SESC tornou-se conhecido pelos seus ginásios, piscinas e quadras esportivas. De norte a sul, surgiram hotéis e estâncias. A política é fundamentada no acesso dos trabalhadores do comércio às opções de lazer. As necessidades básicas consumiam toda a renda da família e o Turismo Social se estabelece como uma das marcas da atuação do SESC.

A década de 80 começa mergulhada em uma recessão econômica histórica. O PIB caiu, o desemprego cresceu e a inflação atingiu índices alarmantes, chegando a 223% em 1984. A classe operária voltou a se articular e em 82, pela primeira vez desde 1965, aconteceram eleições diretas para governadores e vereadores. A partir de 1983 a campanha Diretas Já tomou o país. Tancredo Neves é eleito presidente da república em 85, mas adoece gravemente na véspera da posse, e falece 38 dias depois.

Percebendo a mudança política e social do país, ansioso por ocupar novos espaços, o SESC investe em ações culturais, antes reprimidas pelo Regime Militar. Surgem diversos projetos dedicados ao Teatro, Cinema, Artes Plásticas, Música e Literatura. A abertura cultural também promove a cultura internacional e o SESC se diferencia por uma programação nacional alternativa e propositiva. A Cultura no SESC assume a

responsabilidade de utilizar as diversas linguagens como instrumento de transformação, mas também de preservação das tradições regionais. Os anos 80 foram marcados também pelo surgimento de projetos que farão parte da ação do SESC nas décadas seguintes. É nesta época que são criados a Arte SESC, o Brincando nas Férias e o SESC Ciência.

Na década de 90, o SESC continua a investir em educação para crianças e na cultura e recreação para idosos. No período foram realizados o segundo e terceiro Plano de Ação Nacional do SESC. O último, voltado para os anos de 95, 96 e 97, tem como metas a ampliação da rede de unidades pelo interior do país, aperfeiçoar a capacidade de atendimento nos espaços disponíveis e estabelecer convênios que permitam estender seus serviços para mais brasileiros. Os campos da Cultura e Saúde são eleitos como prioritários. Era preciso reduzir os preços dos serviços sem a perda de qualidade. As regiões mais carentes do país são escolhidas para a implantação de novas unidades.

No ano de 2000, o Brasil comemora 500 anos de história e avança nas tecnologias da informação. O uso da Internet e telefonia celular explodem no país. O consumo de aparelhos eletrônicos e computadores transformam a economia e a sociedade. No plano político, no entanto, os escândalos de corrupção são constantes nas manchetes dos jornais. A desigualdade social da última década impede o avanço da sociedade. Em 2000, o SESC redesenha sua marca mais uma vez. Com a imagem consolidada em todo o país, a entidade busca uma representação centrada em sua sigla.

Figura 6. Nova marca em 2000



Fonte: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia

Em 24 de março de 2003, a fome entra na pauta do Governo. O SESC, que já possuía bancos de alimentos em São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, desde os anos 90, cria o Mesa Brasil SESC. Uma rede nacional de combate à fome e ao desperdício. As unidades do Mesa Brasil são implementadas em todos os estados, estabelecendo parcerias com o comércio e a indústria alimentícia. As doações são distribuídas para entidades assistenciais, complementando a refeição de milhares de brasileiros.

Em 2005 além de instalar bibliotecas em todo o país desde a década de 50, o SESC iniciou, em 2005, o BiblioSesc, composto por unidades móveis que carregam 3 mil livros a todos os cantos do país. Em 2008 O SESC vai encerrar a década com a construção da Escola SESC de Ensino Médio. Em fevereiro de 2008, a escola abria suas portas para uma turma de jovens e entusiasmados moradores, vindos de diferentes estados do país. Eram adolescentes, com idades entre 13 e 16 anos que fariam parte de uma experiência inovadora no cenário da educação no Brasil: ensino médio em tempo integral, em escola-residência.

Em 13 de setembro de 2012, em comemoração aos 66 anos, o SESC adota a transformação como tema, respeitando o princípio do acolhimento e ação propositiva, marcas da nossa história. (Figura 7)

Figura 7. Nova marca em 2012



Fonte: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia

3,1,1,2 o SESC em Sergipe (www.sesc-se.com.br/institucional/historico, 2015. s/p)

O SESC em Sergipe foi instalado como Delegacia Estadual no dia 15 de janeiro de 1948, no salão nobre da Biblioteca Pública, em sessão solene com a presença das classes produtoras e do mundo oficial. Na ocasião, a Administração Nacional deliberou que o funcionamento das duas instituições em Sergipe - SESC e SENAC - fosse sob o regime de administração regional conjunta, sendo, entretanto, a supervisão efetuada por meio de dois Conselhos Regionais distintos, sob a presidência única do Presidente da Federação do Comércio de Sergipe. A Federação do Comércio do Estado de Sergipe foi criada no dia 22 de abril de 1948, data em que o SESC passou de Delegacia para a categoria de Departamento Regional, sendo seu primeiro presidente José Ramos de Moraes.

A primeira área de atuação do SESC em Sergipe foi à saúde (assistência à infância, à maternidade, à tuberculose, odontologia e clínica geral), prestando também assistência jurídica, laboratorial e farmacêutica, além de oferecer serviços de enfermagem. Suas

instalações funcionavam inicialmente em Aracaju, no centro da cidade, à Rua João Pessoa, 48, 1º andar, mudando-se em fevereiro de 1960 para sua sede própria à Rua Senador Rollemberg, 301, onde até hoje está instalado o Centro de Atividades Brasília Machado Neto e o Ginásio de Esportes Charles Edgar Moritz.

Em agosto de 1970, ocorre a desvinculação administrativa com o SENAC. Em 31 de março de 1971, foi inaugurada a segunda unidade operacional do SESC em Sergipe, com o nome de Centro de Atividades Prof. Carlos Alberto Barros Sampaio, à Rua Bahia, 1059, no bairro Siqueira Campos, após as tentativas fracassadas de implantação de Unidades Executivas nas cidades de Estância e Propriá, ainda na década de 60, motivadas por discordâncias com as Associações Comerciais locais, em que o SESC pretendia expandir suas ações, beneficiando a classe comerciária local.

Em 1972, foram criados o Restaurante do Comerciário e o Gabinete Odontológico, no Centro Sede e inaugurado o Conjunto Habitacional José Ramos de Moraes, com 72 unidades habitacionais. O segundo conjunto, denominado Jessé Pinto Freire, foi inaugurado em 1º de maio de 1974. No ano seguinte, em setembro, foi inaugurada a mais nova unidade operacional do SESC em Sergipe - o Balneário Dr. Manoel Francisco Lopes Meirelles.

Atualmente, além das Unidades Operacionais já citadas, o SESC em Sergipe conta com uma Unidade no município de Socorro, cujo foco de ação está direcionado às áreas de educação e saúde, uma Unidade no centro comercial de Aracaju, denominada Comércio, com ênfase à área de Nutrição, uma Unidade Móvel denominada Odonto SESC, composta por 4 (quatro) equipes para prestação de Assistência Odontológica à clientela de cidades do interior do estado e comunidades periféricas da capital e a Unidade SESC LER Waldemar Silva Carvalho, no Município de Indiaroba.

O projeto Nova Vida tem 30 anos de existência, projeto social com idosos, do SESC de Sergipe. O projeto tem cerca de 800 idosos membros, identificado como um grupo de convivência. Para oferecer serviços de acordo com a realidade e necessidade de cada região do Brasil, o SESC possui unidades em todos os estados. Com atividades permanentes os espaços físicos buscam oferecer facilidade de acesso e atendimento de qualidade. O SESC oferece diferentes atividades para públicos diversos e por isso projeta ambientes funcionais e confortáveis de acordo com a necessidade.

3.1.2 Entrevista professora Lívia

Turma: Educação de Jovens e Adultos - EJA

A professora é formada em Pedagogia com mais de 10 (dez) anos de experiência na área da docência, e de trabalho no SESC tem cerca de três anos de serviço prestados, nessa mesma modalidade de ensino (EJA).

Segundo Lívia, professora da turma, poder ensinar na EJA é uma troca de experiência, *“aprendo muito com cada um deles com sua história, seus pensamentos, opiniões”*. Procura sempre trabalhar uma metodologia partindo de um assunto ou palavras.

No SESC todo mês procura trabalhar um projeto como, por exemplo: personalidades importantes de Aracaju. Procura também respeitar o limite de cada um, pois cada um deles tem seus problemas, seja de saúde ou dificuldade de aprendizagem.

A professora Lívia quando questionada sobre o projeto Nova Vida, responde que é um projeto inovador e encantador, pois consegue junto à entidade SESC, incentivar, cuidar e dar condições para que o projeto seja desenvolvido de forma eficaz e centrado nos objetivos, que é alfabetizar e dar maiores expectativas de informação e conhecimento aos alunos que fazem parte deste processo, que realmente dá nova vida a cada indivíduo resgatando sua autoestima e insere-o na sociedade com mais autonomia.

No que se refere à conquista e atenção dos alunos, a entrevistada afirma que se utiliza de métodos que tenham, mas à ver com a realidade do aluno, e seu dia-a-dia. Um exemplo é que ela procura uma palavra para ser a palavra geradora fica mais fácil para aprender as letras e escrever palavras usadas no dia a dia na vida de cada um. Observa que desta maneira torna as aulas mais interessantes, os alunos sempre frequentam as aulas, só faltam se estiverem doentes ou por ter que ir ao médico. A entrevistada disse que gosta muito do que faz e que para ela é uma grande satisfação pode ver cada um evoluindo a cada dia.

3.1.3 Análise das entrevistas com os alunos

Os oito educandos entrevistados moram atualmente na cidade de Aracaju SE e são participantes ativos do programa educacional EJA no turno da noite. Cidadãos simples, com pouca ou nenhuma instrução educacional. Todos são de comunidades carentes, e não tiveram a oportunidade de estudar quando jovens, e só agora, por meio do projeto Nova Vida, encontram a oportunidade que tanto esperavam

Com as entrevistas realizadas com os discentes, foi possível identificar satisfação quanto ao trabalho desenvolvido pela professora, que ela conseguiu realizar o sonho deles de serem alfabetizados, de conseguirem fazer seu próprio nome, pegar um ônibus, etc.

J. S., 65 anos, salientou que precisou trabalhar aos nove anos de idade para ajudar aos pais e que estes tinham oito filhos e não tinham outros recursos e por isso optou por trabalhar desde cedo. Então, ele adquiriu a profissão de engraxate, catador de papel, e assim, quando chegava em casa não tinha ânimo para estudar.

Uma relevância desse fato, é que as histórias dos entrevistados são bem parecidas, com exceção de um deles (L. M. A., 81 anos) que nunca teve a oportunidade de estudar. Nasceu numa família muito humilde no interior de Capela e só aos 65 anos teve a oportunidade de entrar numa sala de aula.

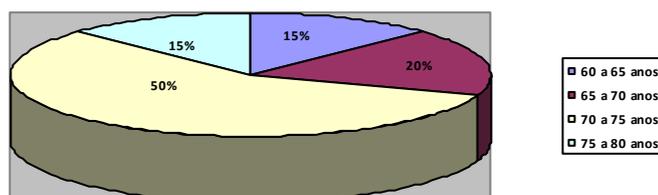
Quando perguntado sobre as dificuldades enfrentadas por não saber ler todos responderam que a maior dificuldade é a questão de locomoção na cidade, de não saber ler o próprio nome e nem escrever, para arranjar emprego.

Sobre os motivos que os levaram a retornar aos estudos na terceira idade, todos responderam que a necessidade foi a importância dos estudos para a vida de uma pessoa, que esta é primordial.

Em relação ao retorno aos estudos e quais as dificuldades que eles vêm vivenciando, um dos entrevistados (A.M.S.S., 65 anos) respondeu que foi em aprender a ler, pois tem muita facilidade em esquecer as coisas muito rápidas, ao mesmo momento em que aprende tende a esquecer, que é um sonho sendo realizado dia após dia. Além de trazer benefícios, a educação modifica o comportamento do homem, diz outro entrevistado (L. M. A., 81 anos).

Observou-se que a sala é formada por idosos, levando-se em conta que o projeto é desenvolvido manhã, tarde e noite, e os alunos são bastante frequentes e participativos, isso é, muito relevante. A idade dos entrevistados varia entre 60 e 80 anos na proporção que se verifica no GRÁFICO 1.

Gráfico 2 - Idade de Entrevistados com educandos do Projeto Nova Vida desenvolvido pelo SESC



Fonte: Documentos da autora

Analisou-se que este é um projeto desenvolvimento especialmente para a população idosa, de comunidades carentes, e que não teve oportunidade de estudos. E que é muito comum, esses educandos terem história de vida triste, mas com muita determinação e perseverança para serem seus objetivos. E apesar da idade, todos são bastante lúcidos, capazes de se manterem numa conversa naturalmente, é claro, cada um com suas limitações.

4 CONCLUSÃO

A especificidade da EJA exige que se busque analisar e propor práticas educativas condizentes com a realidade socialmente excludente em que vivemos. Repensar a educação de adultos apresenta-se como um desafio para aqueles que se propõe na construção de uma educação emancipadora, que considere o ser humano em todas as suas dimensões. Neste processo, as atividades lúdicas representam um caminho para implementarmos uma pedagogia mais humana, fraterna e libertadora.

É neste contexto que, o educador necessita acreditar no seu poder de transformação pode trazer para a educação e o brincar devendo suas práticas ser vistas como um potencializador do desempenho do educador que sabe e gosta de diferenciar, que eleva e respeita o potencial de cada indivíduo. Contudo, é necessário repensar as práticas, adequando as ações pedagógicas para promover o exercício da cidadania e também perceber que o âmbito escolar, mas precisamente em sala de aula, firma-se como um meio com diferentes vivências que podem ser aproveitadas para estimular os alunos facilitando e dinamizando as aulas.

O desafio então é usar esses recursos didáticos com responsabilidade e maturidade saindo do discurso para efetivação do processo de mudança do ato de aprender e ensinar

voltados para as necessidades dos alunos da EJA. Isso pode dar-se a partir da mudança de postura de alguns professores que ainda insistem nas aulas conteudistas sem motivação, sendo isso um desafio que a escola precisa superar.

Outra relevância a ser acrescentada, refere-se as atividades criativas desenvolvidas pelo professor que devem promover a autoestima e favorecer o desenvolvimento da linguagem, pois alguns alunos têm dificuldades de comunicar-se e por meio de atividades criativas as ideias podem fluir com maior naturalidade.

As avaliações devem conter questões de tipos variados: objetivas, de múltipla escolha, estudo de casos, de asserção e razão, questões com uso de poesias, imagens, charges, estudos de caso, etc. É essencial que sejam trabalhadas em sala antes de serem aplicadas em qualquer avaliação escrita. Deve-se evitar colocar várias questões na prova e pedir que o aluno escolha uma entre três, por exemplo, pois o professor, dependendo da escolha dos alunos, avaliará o domínio de conteúdos diferentes.

Assim, o desafio não está somente na introdução da ludicidade na EJA, mas está também na compreensão dos aspectos esta modalidade exige. Deste modo, é evidente a necessidade de construir-se uma política educacional permanente para jovens e adultos. Somente assim, poderemos efetivamente construir uma educação plena e que possibilite uma formação emancipadora para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **Universal e singular**: Em discussão a abordagem científica do regional. Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisadores da UFMS sobre questões latino-americanas. Campo Grande, 2005.

_____. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda – 1800-1836**. Ibitinga/SP: Humanidades, 1995.

ALONSO, Kátia Morosov. **A educação a distância no Brasil**: a busca de identidade. 1996 Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=7>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória 1993, Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0a.html>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

BEUREN, Ilse Maria; RAUPP, Fabiano Maury. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In. BEUREN, Ilse Maria. (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Lei n. 5692/71. **Modalidade educação à distância**. 1971. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. MEC/SECAD. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos - Avaliação e Planejamento**. Brasília/DF: MEC, 2006.

_____. **Parecer/CFE n.699/72, sobre o ensino supletivo**. 1972. <<http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. – versão atualizada. 120p.

_____. Decreto-lei 709/69 | Decreto-lei nº 709, de 28 de julho de 1969. **Presidência da República. Disponível em:** <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126057/decreto-lei-709-69> Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961 O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). 1946 A Mesa da Assembleia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus atos. 218 e 36, respectivamente, e manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos, que os executem e façam executar e observar fiel e inteiramente como neles se contêm. Presidência da República. Casa Civil. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm
Acesso em 02.04.2015

DUSSEL, Enrique. **O último Marx (1863-1882) e a filosofia latino-americana**: um comentário à terceira e à quarta redação de O Capital. México, Madrid, Bogotá: Iztapalapa e Siglo Vientiuno Editores, 1990.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista Outubro**. Instituto de Estudos Socialistas, n. 15, 2007. Disponível em: <<http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2008/07/totalidade-como-categoria-central-da.html>>. Acesso em: 22 mar.2015.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas. 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8pdf>. Acesso em: 22 mar.2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e os Sentidos da Formação Humana. **Revista UFG** v. 34, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/6570/4822>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CASTRO, Márcia Prado. **Projetos de educação via rádio**: Exemplos históricos e atuais. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. PUC/SP, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/mp/dissertacao/marcia_prado_castro.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2015.

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - FUNDEB. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.mec.gov.br/Documentos/ApresentacaoFUNDEB.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 2. ed. ver. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Histórico da taxa de analfabetismo no Brasil**. Infográfica elaborada em 2013. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default_censo1991.shtm
Acesso em: 12 mar. 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp para a obtenção do título de Livre Docente junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 2010. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/reflexoes-sobre-educacao-e-ensino-na-obra-de-marx-e-engels/view>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Editora Bomtempo, 2005.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. **Métodos para pesquisa em ciências da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular**: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: <<http://migre.me/dD6XT>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

PAIVA, Vanilda P. Mobral: um desacerto autoritário - 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem. **Síntese**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 83-114, set./dez. 1990.

_____. **Educação Popular e Educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos**: o percurso de uma professora. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/downloads/livro-ossaberes-dos-professores-da-educacao-de-jovens-e-adultos-o-percurso-de-umaprofessora>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

_____. **Concepções de Professores em Avaliação, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos**: Buscando Interfaces. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Cuiabá, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Os ganhos da década perdida. In. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, 1995.

_____. **Escola e Democracia**. 20ª ed. São Paulo. Cortez Editora/Autores Associados. 1998.

WWW.SESC.SE SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - SESC. **Histórico**. [Online]. Disponível em: <<http://www.sesc-se.com.br/institucional/historico>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

WWW.SESC.COM. Nossa história. Disponível em: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia. Acesso em 10 de maio de 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**. Educ. rev.n.31, Curitiba, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2008.

SILVA, Sérgio Almeida da; MAZZUCO, Neiva Gallina. **História e políticas de educação no Brasil império**. 2º Seminário Nacional - Estado e Políticas Sociais no Brasil. 13 a 15/10/2005. Unioeste/Campus de Cascavel/Pr. Disponível em:<<http://xa.yimg.com/kq/groups/17415395/1481141130/name/pedu15.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

SOUZA, Osmar Martins; MELO, José Joaquim Pereira. Modo de produção capitalista e educação: o discurso contraditório da emancipação humana. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo e Emancipação Humana**. 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011, UFSC, Florianópolis/SC.

STRELHOW Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20%28Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil%29.pdf. Acesso em: 21 de mar. De 2015