

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PROMOTORA DA SAÚDE MENTAL

Janira Siqueira Camargo

Universidade Estadual de Maringá
janirascamargo@gmail.com

RESUMO: Esse texto tem como objetivo discutir a oferta de educação para pessoas que voltam ou iniciam seu processo de escolarização na idade adulta, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, como instrumento para a promoção da saúde mental. A partir de uma pesquisa desenvolvida com onze adultos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da EJA, foi possível verificar que o ingresso ou reingresso na escola proporcionou benefícios significativos na vida dessas pessoas do ponto de vista emocional, cognitivo e social. Portanto, podemos afirmar que a frequência à escola na EJA proporciona a remediação e a prevenção de problemas de saúde mental, por meio do empoderamento que permite às pessoas que a ela têm acesso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Adultos; Analfabetismo; Saúde Mental.

THE EDUCATION OF ADULTS IN YOUNG PEOPLE AND ADULTS AS A PROMOTER OF MENTAL HEALTH

ABSTRACT: Current paper discusses education for people who return to or start the schooling process in their adulthood, in the Education of Young People and Adults program, as an instrument for the promotion of mental health. A research with eleven adult students in the first stages of the Primary School showed that the admittance or re-admittance in school provided significant benefits in the life of these people from an emotional, cognitive and social aspect. School attendance provides a remediation and prevention of mental health problems by the empowerment of people through schooling.

KEY WORDS: Education of Young People and Adults; Adults; Illiteracy; Mental Health.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a EJA tem sua constituição vinculada à própria história do país na medida que, para grande parte da população, foi negada a possibilidade de acesso à educação formal, seja por interesses políticos ou econômicos. Por isso, essa modalidade de ensino precisa cumprir, para além da função reparadora atribuída à EJA no decorrer da história brasileira, as funções equalizadora e qualificadora.

Na tentativa de oferecer escolarização à população considerada analfabeta ou com baixa escolarização, os governos federal, estaduais e municipais têm oferecido programas de EJA. Críticas podem e devem

ser feitas a estes programas, tanto em sua essência, teórica e metodologicamente falando, quanto em sua aparência, nas condições de sua operacionalização (material didático, formação e remuneração de professores, estrutura física das escolas etc.). Todavia, apesar das críticas passíveis, não se pode negar que os programas oferecem a oportunidade, mesmo que restrita ou ideologicamente induzida, a conhecimentos básicos de leitura e escrita e matemática, que proporcionam a possibilidade de acesso a um universo social e cultural, em cuja ausência não seria possível a estes alunos.

Contudo, dados apontam que os índices de evasão na educação oferecida nesse nível de ensino são altos e pesquisas têm tentado determinar as razões que levam ao abandono da escola por parte de jovens e adultos. Os motivos apresentados pelos que se evadem se referem principalmente ao cansaço gerado pelo trabalho e à falta de tempo. No caso de mulheres, além das causas anteriormente citadas, as alegações envolvem a família, o marido, os filhos e as tarefas domésticas, que, somadas, configuram-se em duplas e triplas jornadas de trabalho. Todavia, vale apontar para o fato de que, ao mesmo tempo em que se dá o abandono da escola, há um movimento de retorno a ela.

O conhecimento científico que tem lugar na escola possibilita o desenvolvimento de estruturas que favorecem o processo de humanização, pois permite que o pensamento seja passível de análise. Portanto, à escola cabe a transformação do conhecimento cotidiano que a pessoa adquiriu extramuros escolares, criando as condições para saltos qualitativos de desenvolvimento humano. Dessa forma, o objetivo geral do presente texto é discutir a oferta de educação para adultos, que não tenham frequentado a escola na idade certa e que voltam ou iniciam seu processo de escolarização na idade adulta, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, como remediação e prevenção de problemas de ordem emocional, cognitiva e social, portanto, como instrumento para a promoção da saúde mental.

PANORAMA HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

De acordo com Freire^[1], tanto o analfabetismo quanto a EJA no Brasil tiveram início com os padres jesuítas, cujo propósito principal era a conversão e

catequização dos índios, considerados os primeiros adultos analfabetos do país. Contudo, ignoraram as diferenças culturais e tentaram submeter os nativos à cultura euro-cristã, o que os impediu de se “adaptarem” ao processo de escolarização oferecido pelos religiosos.

Freire^[1] é enfático ao afirmar que, de 1534 a 1850, a estrutura social vigente, com uma educação calcada no princípio jesuítico, excluindo da escola o negro, o índio e a mulher, baseada na economia de exploração e escravagista, gerou um grande contingente de analfabetos, porque não havia interesse na escolarização da população.

A preocupação dos políticos brasileiros com os altos índices de analfabetismo da população do país no final do século XIX somente aparece com a proibição do voto dos analfabetos, determinada em 1882 com a Lei nº. 1.881, chamada Lei Saraiva^[2]. O que se percebe é um caráter exclusivamente político-econômico em detrimento de interesses com a escolarização que se mantém até meados do século XX.

Em nível mundial, no ano de 1949, na Dinamarca, foi realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Como se configurava um período pós Segunda Guerra Mundial, a temática da conferência passou pela busca da paz por meio de um entendimento internacional, resgatando os direitos humanos ao propor, dentre outras medidas, o desenvolvimento de educação para adultos^[3].

A realidade brasileira refletia o panorama de outros países considerados, na época, subdesenvolvidos. Buscando encontrar alternativas para alterar este quadro, no ano de 1963 realizava-se no Canadá, a II CONFINTEA apontando duas formas de conceber a educação para adultos: como integrante do sistema formal e permanente de educação, ou vinculada a uma educação de base ou comunitária com caráter remediativo^[3].

No ano de 1972, partindo do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, acontecia no Japão a III CONFINTEA, propondo a educação para adultos como substituto da educação fundamental, que deveria atender aos não analfabetizados no sistema formal de ensino. Citava o adulto, mas não o jovem que abandonou a escola para trabalhar.

O conceito de Educação para Jovens e Adultos

– EJA, somente se instala em 1985, na IV CONFINTEA, que aconteceu na França. Essa conferência apresenta a “Declaração do direito a aprender”, conclamando governos e ONGs – Organizações Não Governamentais a fazê-la cumprir^[3].

No Brasil, visando adequar a educação ao estabelecido na constituição promulgada em 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9394/1996 foi aprovada. Pela primeira vez na legislação brasileira a EJA é contemplada de forma explícita, no capítulo II, seção V. No artigo 37 fica especificado o público a que se destina, a obrigatoriedade do poder público em criar as condições para que ela se efetive, a vinculação à educação profissional dentre outras questões relacionadas a esse nível de ensino^[4].

Vale ressaltar que não basta a LDB incluir a EJA de maneira explícita para que a percepção acerca do analfabetismo se modifique. As mudanças implicam superar a visão desse nível de ensino como tendo uma função meramente reparadora, entendendo todos os cidadãos como iguais perante a constituição e devendo ter oportunidades iguais de acesso à educação. O processo de escolarização deve proporcionar mais do que igualdade de oportunidades, e a EJA precisa assumir, para além da oferta de educação para aqueles que, por motivos diversos não conseguiram fazê-lo na idade própria, a função equalizadora, partindo do princípio de que dará a possibilidade de reingresso no sistema educacional para todos aqueles que, por repetência ou evasão, tenham interrompido seu processo de escolarização^[5].

A EJA precisa ser compreendida como uma possibilidade de cidadania, garantindo uma reparação corretiva, a fim de proporcionar novas e melhores possibilidades no mundo do trabalho e na vida social. Além de oferecer número de vagas necessárias para atender à demanda, precisa diminuir as distorções sociais oferecendo uma educação de qualidade. Desta maneira, para além das funções reparadora e equalizadora, deve cumprir, também, sua função qualificadora, propocionando às pessoas condições para o acesso ao mundo do conhecimento^[5].

Estes preceitos propostos pelo MEC refletem as disposições apresentadas na V CONFINTEA, realizada na Alemanha, no ano de 1997, reafirmando o “direito

à educação” e o “direito de aprender para toda a vida”, como uma necessidade, pois o domínio da leitura, da escrita e da matemática possibilita o acesso a recursos que instrumentalizam o sujeito a analisar, a questionar e a reivindicar para si e para o coletivo o que lhes é de direito^[6].

Para tanto, é fundamental a oferta de uma educação que atenda às reais necessidades do público alvo da EJA e, com esse propósito, o Conselho Nacional de Educação – CNE, publica, em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA – Resolução nº 1/2000-CNE visando explicitar melhor a LDB no que se refere a esse nível de ensino. A Resolução define, dentre outras questões, a EJA como educação básica, podendo ser oferecida no ensino fundamental e médio^[7].

Tendo por base os documentos nacionais, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, propôs, em 2006, as Diretrizes Curriculares para a EJA – DCEJA, indicando referenciais para a definição dos conteúdos a serem contemplados quando se vislumbra uma educação que define como aquela que respeita o sujeito enquanto aprendente^[8].

Para a SEED/PR, levando-se em conta tais referenciais, a EJA deve transcender a particularidade dos alunos e permitir o acesso ao conhecimento do ponto de vista político, econômico, científico, ético e social de maneira histórica, consciente e crítica. Ressalta as especificidades do público alvo a que se destina esta educação, não só no que se relaciona à faixa etária, mas também ao gênero, por entender que há uma forte presença da mulher à qual, em virtude de uma sociedade patriarcal e machista, foi negada a possibilidade da participação na sociedade de maneira mais equânime, incluindo-se a frequência à escola^[8].

A proposta metodológica do Paraná para a EJA estabelece como eixos norteadores: a cultura, o trabalho e o tempo, defendendo a articulação entre eles, pois entende que o público alvo das diretrizes é sujeito “[...] de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural”^[8] (p. 16). De forma que deve não só possibilitar, mas permitir que cada aluno aprenda em

seu ritmo e a partir das experiências adquiridas em sua vida e, para isso, a organização da escola deve se adaptar à disponibilidade do aluno, ajustando-se o calendário escolar se necessário^[8].

As definições estaduais estão pautadas nas nacionais que, por sua vez, refletem as internacionais discutidas na VI CONFINTEA realizada no Brasil em 2009, na cidade de Belém. Teve como tema central a necessidade de monitoramento para que as metas traçadas na conferência anterior sejam alcançadas, pois a educação proporciona a possibilidade de empoderamento, melhorando as condições de trabalho e de renda da população (PORTAL DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL, 2013).

Para tanto, foram lançados programas voltados à EJA. O **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA** foi criado, em 1998, ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Com oferta de educação nos níveis de EJA, ensino médio e técnico profissionalizante e ensino superior para trabalhadores rurais assentados. Infelizmente vinculou a educação à questão territorial.

O **Programa de Alfabetização Solidária – PAS** foi criado, em janeiro de 1997, pelo Conselho da Comunidade Solidária do Ministério de Ação Social. A partir de 1998 o programa passou a ser gerenciado por uma ONG, chamada Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, criada em 1997. Em 2002, após o PNE, o programa passou a ser denominado de AlfaSol (ALFASOL, 2013). Este programa também vincula a EJA não à educação, mas à ação social.

O **Programa Brasil Alfabetizado – PBA**, criado em janeiro de 2003, foi vinculado à Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo – SEEA do MEC, encarregada de todo o programa que permanece em vigor até o momento. Atualmente, o programa é parte integrante da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - DPAEJA, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD. De acordo com a SECAD, o programa não busca somente a alfabetização, mas, mais que isso, a inclusão social por meio do domínio da leitura e da escrita para pessoas não alfabetizadas^[10].

Em 2004, tendo como referência o PBA, foi lançado o **Programa Paraná Alfabetizado – PPA**, sob coordenação da SEED, com parceria entre MEC, SEED - PR, prefeituras municipais e outras organizações governamentais e não governamentais^[11]. A proposta do programa é ampliar a perspectiva incluindo a educação para o idoso e entende “[...] a leitura e a escrita como direitos elementares da cidadania”^[11](p. 1). Desta forma, além de vislumbrar a alfabetização para os 10% de paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, deseja estimular seu ingresso e sua permanência na escola.

Contudo, tais programas apresentaram muita evasão e estudos foram desenvolvidos com intuito de verificar as causas. Oliveira^[12] realizou pesquisa em cursos de formação de docentes de EJA e relatou algumas situações vivenciadas, tais como o uso do diminutivo para tratar de alunos jovens e adultos. Se o diminutivo deve ser questionado quando se trata da criança, tanto mais quando se trata do adulto. Outra situação relatada pela autora se refere ao uso da tarefa de casa nesta modalidade de ensino, explicando que a justificativa para o uso da estratégia de tarefa de casa com crianças está relacionada à criação de hábitos de rotina de estudo e fixação de conteúdo, sendo que para jovens e adultos esta especificidade não se aplica. Portanto, tarefa de casa nesta modalidade de ensino se mostra inadequada, principalmente porque, em sua maioria, são pessoas que trabalham o dia todo e atribuir-lhes mais esta atividade acaba por se configurar como mote para a evasão. Além disso, a autora aponta o descompasso entre escola e cotidiano, gerando no aluno a falsa ideia de que aquilo que se aprende na escola nada tem de relação com as experiências adquiridas em sua vivência. Muitas vezes, tal condição, acaba fazendo com que o processo de aprendizagem não aconteça nem da forma como os alunos esperavam e nem da forma como os professores esperavam, provocando frustração e sentimento de incompetência.

Cearon e Mendes Júnior^[13] realizaram pesquisa com alunos do PRAJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia sobre as causas da evasão nesse programa e os sujeitos da pesquisa apontaram a falta de infraestrutura física

e humana adequadas. Os alunos também assinalaram sua jornada de trabalho cansativa ou os empregos provisórios e sazonais, gerando migração em busca de trabalho acarretando o abandono da escola sendo que a retomada nem sempre ocorre. No aspecto humano, os alunos disseram que os professores não são formados para atender às suas necessidades. Os professores entrevistados, por sua vez, alegaram que os alunos não têm consciência da importância dos estudos para suas vidas, tornando a escola secundária, e acreditam que isso seja decorrente da condição socioeconômica dos alunos. Além disso, apontam aspectos pedagógicos, como a falta de cursos de capacitação específicos para a EJA, aliada à falta de material didático adequado, dificultando o dia a dia da sala de aula.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida com os onze adultos alunos de EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá sob nº 16976413.1.0000.0104-CAAE e consistiu na avaliação psicopedagógica clínica, com a aplicação dos seguintes instrumentos: entrevista de anamnese^[14], Provas Projetivas Psicopedagógicas^[15], Provas Operatórias^[16] e Teste de Desempenho Escolar^[17].

Os participantes apresentam idades variando de cinquenta e cinco a setenta e sete anos, sendo oito mulheres e três homens, configurando-se um universo relativamente amplo em termos de características físicas, emocionais, cognitivas e socioculturais que precisaram ser observadas tanto na aplicação dos instrumentos, quanto na análise dos dados.

Nenhum deles exerce atividades com registro em carteira; mesmo assim, apesar de estarem aposentados, muitos continuam trabalhando, como é o caso de D. A. B. e C. S. N., e M. R. G. que, aos 64 anos, se mantêm na profissão de garota de programa.

Praticamente metade dos participantes, ou seja, seis deles são atualmente casados, sendo que apenas C. S. N. é solteira; os demais são separados ou divorciados.

RESULTADOS DA PESQUISA

Após a análise dos dados foram levantadas categorias que se constituíram no decorrer do processo de análise e que são apresentadas a seguir.

A FUNÇÃO DA ESCOLA E A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A constituição federal determina que todos os brasileiros possuam os mesmos direitos de acesso à educação, ao trabalho, à moradia e à cidadania^[18]. A Declaração de Hamburgo estabelece que o exercício da cidadania, para plena participação na sociedade, somente se configura na medida que todos tenham acesso à escolarização^[6]. Por conseguinte, a função da escola é tornar acessível o conhecimento científico produzido e acumulado historicamente pelos homens, proporcionando o empoderamento daqueles que a ela têm acesso.

Na história de vida dos participantes da pesquisa, o ingresso e a permanência na escola, na infância e na adolescência, estão relacionados às condições econômicas e sociais de suas famílias. Essas condições não podem ser escamoteadas, veiculando-se o discurso de que as diferenças entre os indivíduos se restringem a aspectos quantitativos: mais ou menos inteligência, mais ou menos riqueza, mais ou menos sorte – ou qualitativos: falta de capacidade para aprender ou para se adequar aos padrões estabelecidos. O Estado não pode eximir-se de sua responsabilidade afirmando que oferece escola para todos e alegando que a incapacidade em manter-se no processo educacional é culpa única e exclusiva do próprio aluno e de sua família^[19]. Se isso se configura, a escola acaba encobrindo as questões sociais que estão por trás do fracasso escolar, negando-as enquanto sociais e enfatizando-as enquanto individuais.

O fracasso escolar, traduzido pelo não ingresso ou pela evasão da escola, acaba funcionando de duas formas: 1. Num sentido, é a resposta da inadequação da escola na sua função de oferecer ensino para a população desprivilegiada; 2. Por outro lado, é utilizado pelo Estado como forma de não se responsabilizar pela criação e manutenção das condições sociais da população majoritária.

Observamos que, dos onze participantes da pesquisa, sete deles nunca frequentaram a escola na infância ou adolescência, quer seja pela necessidade de trabalhar (para compor o sustento da família ou para auxiliar nas atividades domésticas), quer seja pela impossibilidade de acesso a ela (falta de estabelecimentos escolares, longa distância geográfica entre a moradia e a escola na zona rural, falta de recursos financeiros para o custeio dos materiais escolares, proibição por parte dos pais pelo fato de ser mulher). Em alguns casos houve uma tentativa de ingresso ou retorno à escola na idade adulta, como A. M. S., C. S. N., E. G. S. e F. F. S., mas novamente as questões econômicas e familiares tiveram que ser priorizadas em detrimento da escolarização.

Os problemas com assiduidade ou abandono da escola, na EJA, podem indicar desconhecimento por parte dos alunos sobre as vantagens que a escolarização proporciona. Vantagens que se relacionam não somente a melhores condições de trabalho e de salários ou de reivindicação de direitos, mas, mais que isso, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, indo para além dos conteúdos programáticos em si e de sua aplicabilidade, possibilitando o pensar sobre o pensamento^[20], condição essencial para o desenvolvimento do ser humano. O que se percebe é que a escola tem dificuldades em mostrar e demonstrar as contribuições que o domínio do conhecimento científico propicia ao indivíduo.

Tanto na criança quanto no adulto, o não saber e o não aprender desencadeiam sentimentos de inferioridade e baixa autoestima, que se estendem para outras esferas de suas vidas. A diferença entre os dois consiste no fato de que a criança é, legalmente, obrigada a permanecer nos bancos escolares e o adulto pode optar por fugir desse sentimento de inadequação evadindo-se da escola. A vivência acumulada pelo adulto lhe dá uma perspectiva diferente sobre seu processo de aprendizagem, bem como de seu fracasso na escola.

As explicações apresentadas por R. R. S. para ingresso e abandono em várias instituições escolares que oferecem EJA pelas quais passou é exemplo disso. Quando alega que a não permanência nas escolas ocorre por incompatibilidade de horários, por infraestrutura física precária da escola ou por falta de aprofundamento nos

conteúdos programáticos pelos professores, parece que o faz como escudo que impossibilita uma compreensão de suas dificuldades de ordem fonológica e emocional. As desculpas podem camuflar, provavelmente de forma inconsciente, a percepção de si mesmo.

Muitas vezes, a frequência à escola agora na idade adulta acarreta: sentimento de incompetência, pela dificuldade no domínio de alguns conteúdos programáticos, como a operação de divisão na matemática, quase que uma unanimidade entre os participantes da pesquisa; conflitos familiares, como no caso de C. S. N. que esbarra em um relacionamento conflituoso com o ex-marido; interrupções por problemas de saúde, como aconteceu com F. F. S. que, em função de cirurgia no quadril, ficou com dificuldades de locomoção por muitos meses; e/ou desconforto, pela falta de familiaridade com a cultura escolar, como demonstra R. R. S.

FUNÇÃO DA EJA

Fonseca^[21] (p. 59) define que a função básica da EJA é “[...] possibilitar um acesso mais democrático à cultura letrada” e, para tanto, deve ser compreendida “[...] como um direito do cidadão, uma necessidade da sociedade e uma possibilidade de realização da pessoa como sujeito de conhecimento [...]”^[21] (p. 63). A Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA nos conteúdos referentes aos estudos da sociedade e da natureza, no item que versa sobre o educando e o lugar de vivência, o papel da escola na vida dos alunos deve ser contemplado^[22]. Por conseguinte, mais do que uma discussão ideológica da função da escola na vida do aluno dessa modalidade de ensino, a qual não deveria, mas poderia ser facultativa, o assunto deve ser tratado como conteúdo programático, portanto, de caráter obrigatório.

Os motivos alegados por nossos participantes a buscarem a EJA passam por questões de ordem pessoal envolvendo aspectos emocionais e cognitivos. Do ponto de vista emocional a escola é concebida como possibilidade de prevenir a depressão (em decorrência da modificação nas demandas familiares, com o crescimento dos filhos que passam a constituir suas próprias famílias, ou com o tipo de trabalho do marido que se ausenta viajando durante toda a semana), minimizar os efeitos

da timidez (pois proporciona atividades em que é necessário se expor publicamente), ocupar o tempo ocioso (oriundo da aposentadoria e da redução das atividades domésticas com os filhos já adultos), adquirir mais independência e autonomia no desempenho de atividades diversas (utilizar o transporte coletivo, localizar um endereço, ler carta de parentes, identificar a medicação, a dosagem correta para ser administrada, efetuar pagamentos de contas em bancos ou em outros estabelecimentos comerciais, melhorar o desempenho em atividades religiosas com a possibilidade de leitura e interpretação de textos bíblicos).

No que se refere ao aspecto cognitivo, o processo de escolarização é percebido como recurso para ajudar a desenvolver funções psíquicas, como memória, concentração e atenção, que podem melhorar o desempenho em atividades que ainda se pode exercer, além de prevenir doenças como o Mal de Alzheimer e outras atribuídas à velhice e ao ócio.

O que se percebe é uma compreensão do papel da escola muito raso por parte do adulto que ingressa ou retorna aos bancos escolares, vinculada a questões de caráter individual descaracterizando a função política e social do processo de escolarização. Muitas vezes, os programas de EJA acabam por se organizar de forma a acelerar o processo educacional, pressionados pela sociedade civil, pelo governo, pela mídia, por agências financiadoras, nacionais e internacionais. Para Haddad^[23], o aligeiramento na EJA se deve tanto à ideia de necessidade de recuperação de tempo perdido pelo jovem e adulto que não estudou na idade própria, com uma formação o mais rápida possível, quanto à percepção de que as experiências vivenciadas, a maturidade adquirida e o aprendizado construído pelo adulto no decorrer de sua vida são conhecimentos que devem ser apenas complementados no âmbito escolar. Ambas as concepções se mostram equivocadas, pois a educação escolar se dá de forma sistemática, por meio de metodologias que permitam a apropriação do saber científico por parte do aluno, saberes que demandam certa hierarquia com um determinado tempo para sua assimilação. São ações imediatistas, cujos resultados apenas camuflam os índices, produzindo analfabetos funcionais.

As pessoas pesquisadas apresentaram um domínio baixo de conhecimentos na escrita, leitura e matemática, considerados para a série em que se encontram, mesmo depois de vários anos cursando aquela série. Tal fato pode indicar uma “facilitação” por parte do professor no processo de promoção entre séries e fases, por não acreditarem que os alunos sejam capazes de aprender, não ultrapassando os limites do senso comum, empobrecendo o nível de domínio do conhecimento científico. Como não realizamos observações das aulas nem tivemos os professores das turmas como sujeitos, os comentários acima têm como base o desempenho dos alunos no TDE e afirmações de autores como Moraes^[24] e Fonseca^[21], dentre outros.

Mesmo que em nossa pesquisa o foco não tenha sido o professor e não tenhamos realizado observações das aulas, a formação do educador para atuar na EJA merece algumas ponderações. Fonseca^[21] afirma que o tripé necessidade, desejo e direito deve sustentar a prática pedagógica do docente desse nível de ensino, utilizando como instrumentos a observação, o registro e a reflexão de tudo que ocorre em sala de aula, permitindo a posterior análise na prática e sobre a prática pedagógica. Com isso, terá probabilidade de possibilitar a valorização do conhecimento que os alunos possuem, atuando sobre suas potencialidades, para que se sintam aceitos e valorizados.

Em alguns casos, ou na maioria das vezes, o professor que atua na EJA é mais jovem que seus alunos, como as três professoras das turmas de nossa pesquisa, e torna-se mais difícil falar de algo que ainda não se vivenciou. Diferente da educação para crianças em que o professor pode falar de experiências já vividas, com mais conhecimento e assertividade, favorecendo o processo identificatório e o estabelecimento de vínculos afetivos professor-aluno-conhecimento científico. As diferenças etárias exigem um professor com conhecimentos acerca do desenvolvimento emocional, cognitivo e biológico do adulto.

Muitas vezes, como afirma Fonseca^[21], as metodologias empregadas em aulas de EJA acabam por reproduzir a forma de ensino para crianças, infantilizando o adulto deixando que compreendê-lo como “sujeito cultural [...] com perspectivas e expectativas, demandas

e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à Educação Escolar”^[21] (p. 31-32). Os currículos, programas e métodos de ensino foram construídos para crianças e adolescentes de ensino regular e a busca no atendimento das necessidades especiais de jovens e adultos que ingressam ou regressam para a escola é premente.

O comportamento de facilitação por parte do professor se constitui porque fica penalizado diante das histórias de privação e sofrimento, da condição de vida na infância e na atualidade, das experiências familiares envolvendo violência física e psicológica, dos problemas de saúde, além de tantos outros episódios que envolvem a vida do adulto aluno de EJA. Quando realizamos as entrevistas devolutivas com as professoras sobre o desempenho dos participantes da pesquisa, foi interessante perceber como se posicionaram em defesa de seus alunos quando da apresentação da análise por parte da pesquisadora.

De modo geral, observamos que os vínculos estabelecidos entre as professoras e os alunos criam o desejo de continuar nessa escola para além dos prazos estabelecidos. Muitos estão ali há anos e, quando anunciada a aprovação e promoção para as séries seguintes, manifestam desejo de permanecer, pois, em outros casos, a frequência à escola é encarada como distração, porque, além de sair de casa, convive com a professora e com os colegas.

Moraes^[24] afirma que há uma tendência em se rotular o aluno de EJA como sendo um sujeito “limitado”, com vários déficits (memória, atenção, concentração, motricidade fina). O autor ressalta que tais afirmações se baseiam no fato de que os parâmetros para dimensionar as dificuldades do adulto estão balizados no desempenho escolar de crianças e jovens em fase regular de escolarização. Não se podem utilizar as mesmas ferramentas, instrumentais ou referenciais de análise, para a avaliação dos sujeitos em idade adulta.

A perspectiva de deficiências na capacidade cognitiva de alunos de EJA não está somente vinculada à concepção didática tradicional, mas, mais que isso, a uma visão que educadores e instituições têm sobre esses alunos como incapazes de “[...] compreender conceitos e relações mais sofisticadas”^[21] (p. 37). O descrédito da escola e dos professores acerca das capacidades e

potencialidades dos alunos tem como consequência a própria percepção dos alunos de si mesmos como verbalizado pelos participantes da pesquisa em diversas situações durante o processo.

Embora nenhum dos participantes tenha se negado a fazer os desenhos relativos às Provas Projetivas Psicopedagógicas, as argumentações apresentadas ou os comentários emitidos de que não sabiam desenhar, portanto suas produções não eram suficientemente boas, demonstram um autoconceito negativo em relação às suas habilidades, neste caso, de expressão por meio do desenho.

ESTRUTURAS MENTAIS

Das atividades desenvolvidas no decorrer da avaliação psicopedagógica, aquelas em os participantes demonstraram maior prazer em realizar foram as que envolveram as provas operatórias. Algumas hipóteses podem ser levantadas sobre esse fenômeno. Primeiro, porque havia o material concreto, possibilitando o manuseio, o brincar de forma mais livre e lúdica, sem uma aparente necessidade de abstração. Segundo, porque, ao se tratar de peças isoladas, possibilitaram a criação de diversas cenas e objetos sem a interferência da pesquisadora. Por exemplo, na prova de mudança de critério, G. C. construiu um “condomínio” que se assemelhou a uma obra de arte pós-moderna, com volume e tridimensão. Terceiro, e talvez o aspecto mais significativo para quase todos eles, foi o fato de sentirem que não havia uma resposta certa ou errada, permitindo que usassem as peças como quisessem, sem a preocupação em serem avaliados.

Das provas aplicadas para avaliar a estrutura de classificação, na de mudança de critério, todos apresentaram dificuldades em perceber os diferentes atributos das peças e agrupá-las tomando-os como referência. No que se refere à de inclusão de classes, apenas quatro demonstraram perceber que algumas classes poderiam ser divididas em subclasses e que os diversos elementos que as compõem poderiam ser incluídos em uma ou outra subclasse, dependendo do critério que fosse assumido para a organização da subclasse, sem perder sua característica original. Quanto

à de intersecção de classes, oito deles demonstraram compreender os conjuntos e seus elementos, mas ainda não percebem que esses elementos possuem atributos de elementos de outros grupos.

A estrutura mental de classificação, dimensionada com essas três provas, tal como aponta Visca^[16], é indispensável na organização do mundo. Portanto, se faz necessária na vida dessas pessoas e, parece pouco provável, até mesmo incrível, que não a tenham construído.

Na prova utilizada para avaliar a seriação quatro participantes não conseguiram colocar os bastonetes em ordem crescente ou decrescente, apontando a não percepção das diferenças existentes entre eles. Se a classificação envolve a percepção das semelhanças entre cada um dos elementos, na seriação são as diferenças que devem ser analisadas. Tais conhecimentos são importantes no aprendizado da matemática, por exemplo, possibilitando compreender a sequência numérica em que o número subsequente é acrescido de uma unidade em relação ao anterior e decrescido de uma unidade em relação ao posterior.

O melhor desempenho do grupo como um todo ocorreu nas provas envolvendo a estrutura mental de conservação, que permite a compreensão da reversibilidade, capacidade imprescindível para o aprendizado da leitura e da escrita e da matemática.

Nas duas provas indicadas para adolescentes e adultos, combinação e permutação, nenhum deles conseguiu colocar na ordem direta, o que demonstra o não domínio, apontando ausência de capacidade combinatória e dificuldade de generalização, pois não conseguem ordenar os elementos de um conjunto de diferentes formas. Visca^[25] (p. 49) assinalam que “[...] o sujeito que já construiu um nível de pensamento operatório formal em sua etapa inicial, consegue realizar as combinações possíveis de forma exaustiva e sistemática”, comportamento não observado nos participantes.

A partir das histórias de vida, podemos depreender que na infância e adolescência não foram oferecidas situações que oportunizassem a construção dessas estruturas tal como propõe Piaget^[26].

Ao mesmo tempo, os resultados apresentados por todos os participantes indicam transição do pensamento

pré-operatório para o operatório concreto. Talvez a dificuldade esteja em utilizar as estruturas que possuem na compreensão dos conteúdos apresentados pela escola. Muitas vezes são capazes de realizar tarefas do seu cotidiano fazendo uso destas estruturas, mas, quando se trata dos conteúdos escolares, não conseguem. Isso se dá na medida em que a construção das estruturas acontece a partir das situações cotidianas vividas pelo sujeito e a aproximação dos saberes que a escola apresenta parece distante do conhecimento adquirido no dia a dia^[27]. Desta maneira, as atividades realizadas pelo professor em sala de aula de EJA devem ser pautadas no concreto, pois a capacidade de abstração por parte dos alunos ainda se encontra muito vinculada à concretude.

LEITURA E ESCRITA

O desempenho dos participantes das diferentes séries nos subtestes de leitura e de escrita do TDE foi predominantemente inferior. Tomando por base a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA, concernente à Língua Portuguesa, é possível afirmar que dominam minimamente os conteúdos programáticos propostos para esse período de ensino, mesmo em se tratando dos alunos da 4ª série. Esses conteúdos se relacionam a: linguagem oral, sistema alfabético e ortografia, leitura e escrita de textos (textos literários – prosa e poesia, textos jornalísticos, textos instrucionais – receitas, manuais, regulamentos, normas etc., formulários e questionários, textos epistolares – cartas, textos publicitários, textos de informação científica e histórica), pontuação e análise linguística^[22].

Na escrita, dos alunos que se encontram nos níveis silábico-alfabético e alfabético, todos apresentaram trocas consideradas ortográfico-pedagógicas. Ao mesmo tempo em que o tipo de troca apresentado configura-se como parte de processo de aprendizagem da escrita, como assinalam Ferreiro e Teberosky^[28], sua superação demanda a intervenção e a mediação efetiva do professor, no sentido de instrumentalizar o aluno para que supere as hipóteses construídas sobre a grafia de determinadas palavras e internalize a norma culta da língua portuguesa.

Outro aspecto a ser salientado nos resultados apresentados no subteste de escrita se refere à omissão do acento agudo na palavra *rápida*, observada em todos

os participantes O domínio do uso correto da acentuação favorece a expressão e a comunicação e é importante, pois determinadas palavras em nossa língua modificam profundamente o seu significado como em côco e cocô.

Micotti^[29] argumenta: “O domínio da leitura e escrita implica a mobilização de certas operações, tais como classificar, seriar, relacionar, analisar, sintetizar, representar, localizar no tempo e no espaço, etc.” (p. 57). De outra forma, podemos afirmar que as capacidades de classificação, seriação e conservação são imprescindíveis para o aprendizado do conhecimento científico.

Outras conjecturas podemos levantar, tomando como referência Ferreiro^[30] quando desenvolveu pesquisas com crianças cujos pais eram analfabetos ou semialfabetizados. A autora percebeu a influência dessa condição na forma como a criança vivencia a aprendizagem da escrita, não só porque nem sempre é um aprendizado valorizado no meio familiar, como também este não proporciona convívio com situações de leitura-escrita, com acesso a revistas, jornais, livros, dentre outros recursos. Essa é a realidade dos participantes da pesquisa, com pais, invariavelmente, analfabetos ou semialfabetizados, deixando de oportunizar situações que lhes proporcionassem o desenvolvimento de estruturas mentais e de acesso ao mundo da leitura, da escrita e da matemática.

No subteste de leitura pudemos perceber como Azenha^[31] assinala que os professores cobram mais nas tentativas de escrita do que nas de leitura, talvez por que, ao escrever errado, fica o registro do erro e, no caso da leitura, isso não acontece. Tal fato acaba inibindo os alunos que demonstram mais insegurança quando escrevem do que quando leem.

F. F. S. relata que, ao ingressar na EJA, a primeira coisa que pediu à professora foi que lhe ensinasse a grafar seu nome, pois precisa utilizar a impressão digital como assinatura, o que a deixava muito constrangida.

MATEMÁTICA

A Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA, no que se refere à Matemática, propõe que sejam trabalhados os seguintes conteúdos programáticos: números e operações numéricas (sistema

decimal de numeração, frações e números decimais, operações – adição, subtração, multiplicação e divisão, estimativas e cálculos, cálculo mental), medidas, geometria e introdução à estatística^[22]. Contudo, o que se pode observar é que mesmo os participantes que se encontram na 4ª série conseguiram realizar apenas atividades que envolviam operações com números inteiros. Apesar de compor o rol dos conteúdos a serem contemplados, nenhum deles efetuou as atividades envolvendo números decimais e fracionários.

Vale apontar que o subteste de aritmética provocou certa resistência nos participantes. Embora não tenham se negado a fazer as atividades, todos relataram não gostar, não saber ou não serem bons em matemática. M. P. S. chegou a afirmar que somente agora se dissipava o trauma provocado por um professor de matemática de sua infância. Tais resultados confirmam o que Ashcraft^[32] relata sobre o sentimento de ansiedade que as pessoas desencadeiam acerca do conhecimento matemático.

Quase todos buscaram algum recurso material (concreto) para efetuar as operações (riscos ou dedos), sugerindo e indicando que o aluno de EJA, no que se refere ao conhecimento matemático, pensa de forma operatório-concreta. Araújo^[33], ao realizar trabalho sobre a resolução de problemas matemáticos por alunos de EJA, observou que: os sujeitos usam conhecimentos prático/lógicos para resolver problemas de forma competente; o uso do desenho facilitou a resolução dos problemas, demonstrando que diferentes tipos de linguagem favorecem o aprendizado da matemática; não usavam linguagem algébrica para resolver problemas, mesmo que já tivessem estudado, provavelmente pela dificuldade na compreensão dessa linguagem.

De modo geral todos os participantes de nossa pesquisa indicaram facilidade em realizar mentalmente as operações de adição simples, porém, com certa dificuldade em registrar por escrito os cálculos efetuados no nível mental. Mesmo G. C. e D. A. B., que obtiveram desempenho superior no subteste de aritmética realizaram os cálculos mentalmente com posterior registro do resultado obtido. Dentre as quatro operações a de divisão foi a que se mostrou de mais complexa resolução: muitos nem tentaram resolver as atividades envolvendo essa operação. Tal fato pode assinalar que

o conteúdo programático não foi contemplado pelas professoras ou, se ministrados, não estão dominados pelos alunos, nem ao menos para lhes permitir tentativas de resolução, tal como o fizeram na escrita e na leitura. Podemos questionar se os conhecimentos matemáticos dominados foram aprendidos na escola ou construídos no decorrer de suas vidas como resultado das experiências vivenciadas. Diferente da criança, não só pelas oportunidades vivenciadas, como também e, principalmente, pela forma como se relacionam com elas.

Desta forma o ensino da Matemática deve atribuir significado próprio para o aluno dos conteúdos ensinados; não o significado socialmente instituído, mas o sentido particular a partir do estabelecido como significativo pelo grupo social. Assim sendo o conhecimento/domínio da matemática possibilita a inserção social, o sentido de pertença e instrumentaliza o aluno de EJA a interpretar e transformar a realidade, bem como a participar dela.

GÊNERO

Na Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental concernente a estudos da sociedade e da natureza, os conteúdos programáticos a serem contemplados são: o educando e o lugar de vivência (a identidade do educando, o centro educativo, a dimensão territorial da identidade), o corpo humano e suas necessidades (a consciência do próprio corpo, as funções vitais, a saúde individual e coletiva), cultura e diversidade cultural (o caráter dinâmico da cultura, a diversidade cultural da sociedade brasileira), os seres humanos e o meio ambiente (ecossistema e ciclos naturais, a produção dos espaços rural e urbano)^[22].

O item em que poderiam ser tratados os assuntos referentes a gênero e sexualidade seria o que trata do corpo humano. No entanto, são ali apontados como conteúdos a serem trabalhados os órgãos reprodutores e a reprodução, sem tratar da sexualidade em si. Pensando na população que compõe o universo da pesquisa sexualidade e gênero deveriam ser discutidos e analisados e não tratados apenas do ponto de vista biofisiológico.

Pinho^[34] argumenta que o conceito de gênero está relacionado com “o conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença biológica

entre homens e mulheres é culturalmente significada” (p. 2). Portanto, gênero não se refere apenas ao aspecto biológico, que é natural, mas envolve o contexto social, cultural e histórico no qual os sujeitos estão incluídos e que constroem perspectivas acerca dos papéis que as pessoas devem assumir socialmente.

Para Louro^[35] o conceito de gênero tem uma relação direta com identidade que, por sua vez, implica em multiplicidade e mutabilidade, porque se altera em função das demandas culturais, sociais, políticas, econômicas, religiosas, dentre outras. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (p. 11), por conseguinte, quando se busca compreender e explicar gênero é preciso que se realize uma análise de sua construção no nível histórico-cultural.

Os três participantes do gênero masculino de nossa pesquisa justificam a não frequência ou o abandono da escola por motivos econômicos, pois necessitaram trabalhar, uma vez que as famílias precisavam de sua força de trabalho e da renda gerada com ela. Isso corrobora o que os autores pesquisados afirmam acerca das causas do analfabetismo e da evasão na EJA. Diferentemente dos homens, das oito participantes do gênero feminino seis relatam que não frequentaram a escola na infância porque os pais consideravam desnecessário que, como mulher, aprendessem a ler e escrever. Esse fato aponta, ainda, as diferenças de tratamento dispensado a homens e mulheres no decorrer dos tempos. Duas delas continuaram sendo impedidas de frequentar a escola pelos maridos. Muitas vezes, a necessidade de trabalho na lavoura, ou o cuidado dos irmãos e as atividades domésticas, consideradas femininas, obrigaram-nas a abandonar a escola.

As diferenças existem e precisam ser compreendidas e respeitadas, mas sem preconceitos, discriminação, intimidação, exclusão, marginalização de qualquer forma. Para C. S. N., a escolarização parece possibilitar o fortalecimento frente à situação de aviltamento que o ex-marido lhe imputa há mais de trinta anos. Interessante observar que, assim como ele assume esse papel de agressor, ela, por sua vez, assume o de vítima. Valeria uma análise psicológica das relações

complementares que cada um exerce neste casamento.

Por isso, para as mulheres, a escolarização com o retorno à escola assume, para além do acesso ao conhecimento “[...] uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que se lhes foram atribuídas de **cuidado do outro**”^[21] (p. 49, grifo no original). Dessa maneira, a escola propicia “[...] novas perspectivas de auto-respeito, auto-estima, **auto-nomia**”^[21] (p. 49, grifo no original).

Rosemberg^[36] sinaliza a necessidade da educação das mulheres como um dos recursos para a superação da pobreza. O papel da mulher na redução da mortalidade infantil, da educação das crianças, do desenvolvimento e da economia e da sustentabilidade é imprescindível. Desta maneira, a autora argumenta que é necessário que sejam implementadas políticas públicas que favoreçam o ingresso e a permanência da mulher no processo de escolarização.

Por conseguinte, discutir gênero na EJA é importante, tendo em vista que a população que a ela acorre já esteve na escola em momento anterior e, no retorno à sala de aula, pode continuar encontrando dificuldades para nela se manter. Tais dificuldades podem estar relacionadas ao preconceito e à discriminação em relação ao gênero, em especial no que diz respeito às mulheres.

Como a temática atravessa a escola, cabe a ela a responsabilidade de trazer à discussão, não somente do ponto de vista científico, mas principalmente para permitir a livre expressão e o respeito, defendendo que há relacionamento entre as pessoas plurais a partir de discussões de forma não sexista ou preconceituosa. Pois, como afirma Louro^[35] “as identidades são sempre **construídas**, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (p. 27, grifo no original) e a escola pode e deve contribuir na construção de uma perspectiva de que gênero é muito mais do que simplesmente definir se uma pessoa é homem ou mulher; é admitir que as pessoas sejam o que elas desejam ser, sem se preocupar com os estereótipos instituídos por um grupo dominante que estabelece padrões a partir de referentes, muitas vezes, aleatórios e ilógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ocupa papel preponderante no acesso ao conhecimento científico, criando as condições para a formação de uma consciência crítica, compreendendo que ser humano e cultura se constituem mutuamente como elementos inseparáveis. O processo de aprendizagem é complexo porque está relacionado ao ser humano inserido em um meio socioeconômico e político também complexo. Por isso, não basta uma condição material mínima se o sujeito emocionalmente não se encontra bem; há uma estreita relação entre um e outro aspecto.

Por isso, independente do que fez os alunos da EJA não ingressarem ou ingressarem e abandonarem a escola na infância e na adolescência, ou dos motivos que os levaram ao ingresso ou retorno aos bancos escolares agora na idade adulta, a atitude de voltar a estudar deve ser incentivada e valorizada. O fato de serem alunos de EJA indica que, apesar dos motivos para o início ou o retorno ao processo de escolarização, ou de todos os possíveis impedimentos que enfrentam, estão na escola.

Desta maneira, o professor, ao planejar as atividades a serem desenvolvidas com seus alunos em sala de aula, deve ter conhecimento mínimo acerca do processo de aprendizagem do adulto, de modo a oferecer uma educação que vislumbre a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento do ser humano, com vistas à formação do cidadão.

Há, no meio social, a percepção de que o adulto com pouca ou nenhuma escolarização seja incapaz. Esse sentimento que acaba sendo internalizado por essas pessoas, provocando uma autopercepção de impotência e inutilidade, atitudes nefastas ao desenvolvimento humano.

Retomando o objetivo geral desse texto, discutir a oferta de educação para adultos, que não tenham frequentado a escola na idade certa e que voltam ou iniciam seu processo de escolarização na idade adulta, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, podemos afirmar que a educação é importante. Na medida em que proporciona o empoderamento das pessoas que a ela acorrem, possibilitando maior autonomia e independência, melhoria na autoestima, condições de reivindicação

de direitos, inserção social, dentre outros benefícios, transforma-se em instrumento para a remediação e a prevenção de problemas de ordem emocional, cognitiva e social, portanto, promotora da saúde mental.

REFERENCIAS

1. Freire, A. M. A. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP (1989).
2. Mortatti, M. do R. L. Educação e letramento. São Paulo: UNESP (2004).
3. Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Confinteia (2013). <<http://forumeja.org.br/confinteia>>.
4. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC (1996).
5. Brasil. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 11/2000-CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC (2000a).
6. Unesco. Declaração de Hamburgo. Brasília, DF: Sesi/UNESCO (2010). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>.
7. Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2000-CNE/CEB: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/Câmara de Educação Básica (2000b).
8. Paraná. Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Conselho Estadual de Educação (2006).
9. Alfamol. Alfabetização Solidária. Alfabetização Solidária (2013). <http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfamol.asp>.
10. Brasil. Programa Brasil Alfabetizado-Novo. 2013. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817.
11. Paraná. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (2004). <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=171>>.
12. Oliveira, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas da EJA. Educar, Curitiba: UFPR, n. 29, jan./jun. (2007) 83-100.
13. Cearon, N. M.; Mendes Júnior, J. O. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: uma responsabilidade social. Revista da Alfabetização Solidária: Políticas Públicas em Eja, São Paulo, v. 8, n. 8/9 (2008/2009) 21-32.
14. Weiss, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: DP&A (1997).
15. Visca, J. Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação. Buenos Aires: Visca & Visca (2008a).
16. Visca, J. O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica. São José dos Campos: Pulso (2008b).
17. Stein, L. M. Teste de Desempenho Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo (1994).
18. Brasil. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: CFE (1988).
19. Machado, M. M. A educação de jovens e adultos pós-Lei nº. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 82, nov. (2009) 17-39.
20. Toledo, M. E. As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade

- de São Paulo, São Paulo (2003).
21. Fonseca, M. da C. F. R. Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica (2007).
 22. Ribeiro, V. M. M. et al. Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (1997).
 23. Haddad, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.
 24. Moraes, M. A. C. de. Atuação psicopedagógica institucional na EJA: a prática da negociação nos processos de ensino e aprendizagem na escola (2006). <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista40/Marcinha.pdf>>.
 25. Moraes, M. A. C. de. Provas, avaliação e protocolos de casos. In: Visca, J.; Schumacher, S. O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica – parte II: pré-adolescentes, adolescentes e adultos. São José dos Campos: Pulso (2012) 37-146.
 26. Piaget, J. A psicologia. Amadora (Portugal): Bertrand (1970) v. 4.
 27. Araújo, U. F. de. O déficit cognitivo e realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus (1998), 31-48.
 28. Ferreira, E.; Teberosky, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: Ferreira, E. Reflexões sobre alfabetização. 16. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados (1990) 42-63.
 29. Micotti, M. C. de O. Piaget e o processo de alfabetização. São Paulo: Pioneira (1980).
 30. Ferreira, E. Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In: Ferreira, E. Reflexões sobre alfabetização. 16. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados (1990) 64-95.
 31. Azenha, M. da G. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreira. São Paulo: Ática (1993).
 32. Ashcraft, M. H. Math Anxiety: personal, educational, and cognitive consequences. American Psychological Society, Washington, v. 11, n. 5 (2002) 181-185.
 33. Araújo, N. S. R. de. A Educação de Jovens e Adultos e a resolução de problemas matemáticos. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá (2007).
 34. Pinho, M. J. S. Abordagens de gênero e educação: estratégia para a igualdade e liberdade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 4., 2007, Maceió. Anais... Maceió (2007) 1-11.
 35. Louro, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes (1997).
 36. Rosemberg, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. Revistas Estudos Feministas, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n. 2, jul./dez. (2001) 515-539.

Recebido em: ?

Aceito em: 27 de outubro de 2014