

Reflexões sobre a alfabetização de adultos à luz dos Direitos Humanos

Nélia Paula Rodrigues da Luz¹

Recebido: 30 agosto de 2017.
Aprovado: 30 de julho de 2018.

DOI: 10.18829/rp3.v0i12.26937

RESUMO

Este trabalho está baseado em parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), da Universidade de Brasília, no período de 2014 a 2016, cujos dados foram obtidos em entrevistas com estudantes adultos que estavam em processo de alfabetização. Essas pessoas frequentavam, à noite, uma escola pública do Distrito Federal na Educação de Jovens e Adultos - EJA: 1ª etapa/1º segmento. Esse segmento e etapa recebe os adultos maiores de 15 anos que têm interesse na aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Nesse estudo, observa-se que antes de adentrar na análise de alguns dos dados coletados, há uma pequena abordagem dos aspectos sócio-históricos relacionados à EJA, e à alfabetização de adultos, além dos direitos humanos. Buscou-se conhecer de maneira geral quem são esses estudantes adultos que não sabem ler e escrever, bem como a importância que atribuem à leitura e escrita em seus cotidianos. Além disso, indagou-se sobre a percepção que têm de direitos humanos, juntamente com a busca e garantia desses em suas vidas.

Palavras-chave: Direitos humanos, EJA, Alfabetização de adultos.

RESUMEN

Este trabajo está basado en parte de una disertación de maestría desarrollada en el Programa de Postgrado en Derechos Humanos y Ciudadanía (PPDDH), de la Universidad de Brasília, durante el período de 2014 a 2016, cuyos datos fueron obtenidos en entrevistas con estudiantes adultos en proceso de alfabetización. Estas personas frecuentaban, por la noche, una escuela pública del Distrito Federal en la Educación de Jóvenes y Adultos - EJA: 1ª etapa/1º segmento. Este segmento y etapa recibe a los adultos mayores de 15 años que tienen interés en aprender a leer y escribir en su lengua materna. En este estudio, se observa que antes de adentrarse en el análisis de algunos de los datos recolectados, existe sólo un pequeño abordaje de los aspectos socio-históricos relacionados con la EJA, y la alfabetización de adultos, así como de los derechos humanos. Se buscó conocer de manera general quiénes son esos estudiantes adultos que no saben leer y escribir, así como la importancia que atribuyen a la lectura y la escritura en sus cotidianos. Además, se indagó sobre la percepción que dichas personas tienen sobre derechos humanos, junto con la búsqueda y garantía de éstos en sus vidas.

Palabras-clave: Derechos humanos, EJA, Alfabetización de adultos.

¹Mestra em Direitos Humanos e Cidadania pela UnB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: nellipaula@gmail.com.

1. Introdução

No mundo atual, principalmente nos grandes centros urbanos, a leitura e a escrita tornam-se centrais na vida das pessoas em razão das muitas informações escritas que circulam na sociedade de diferentes maneiras: placas, letreiros, variados meios de comunicação, e também, com as novas tecnologias². Além disso, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados exigem o saber ler e escrever (SAVIANI, 2013).

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

Esse organismo da ONU (Organização das Nações Unidas), no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2015, estimou que no mundo existem cerca de 781 milhões de pessoas, com mais de 15 anos, classificadas como analfabetas absolutas; ou seja, pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete simples, e, desse total, 36 milhões estão na região da América Latina e Caribe. Esses índices, divulgados após a década da alfabetização (2003-2012) - proclamada pelas Nações Unidas como uma época de esforços dos países quanto à garantia do direito de todas as pessoas à aprendizagem da leitura e da escrita expressa uma quantidade alarmante de analfabetos/adultos, o que indica que esses esforços foram insuficientes, ou até mesmo fracassados.

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

Em razão do percentual de alfabetização superior a 96%, a capital federal recebeu do Ministério da Educação (MEC) a certificação de "Território Livre do Analfabetismo", iniciativa orientada pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)³, uma proposta do Governo Federal que prevê certificação aos municípios que alcançarem 96% de pessoas alfabetizadas, ou reduzirem pela metade o índice de analfabetismo. Entretanto, uma região

2 Neste trabalho entendemos por novas tecnologias: a comunicação por e-mails, mensagens eletrônicas de celulares, caixas eletrônicas em Bancos e aplicativos como WhatsApp.

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

não estar livre desse problema social quando ainda é habitada por dezenas de milhares de pessoas adultas que convivem diariamente com as consequências da violação desse direito humano. Contudo, não é ignorado que esse número reduzido quando comparado a outros estados, também é o resultado de ações produzidas nesse setor por meio de parcerias entre a Universidade de Brasília e entidades sociais, como é caso do Projeto Paranoá⁴, uma expressão viva dessas ações.

Nesse horizonte de violação, Mortatti e Frade (2014, p.13) afirmam que é consenso "a defesa da alfabetização como um direito humano fundamental quanto à necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo". Portanto, o acesso a espaços alfabetizadores, que promovam com qualidade possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna, para pessoas adultas, constitui a realização de um direito fundamental: o direito à educação.

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

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

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

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

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

Na realidade brasileira, especificamente no Distrito Federal, a oferta do Primeiro Segmento da EJA – Educação de Jovens e Adultos - que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano/antiga 1ª a 4ª série), e o programa DF Alfabetizado, pertencente ao programa federal Brasil Alfabetizado (PBA), são algumas das ações governamentais para tentar superar o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos.

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

Observa-se que esse trabalho se baseia numa pesquisa realizada com alunos/as do 1º segmento da EJA, especificamente da 1ª etapa, que se destina a alfabetização; aqui compreendida como um processo educativo que além de ser um direito humano fundamental, também é um campo de pesquisa e de atuação.

2. EJA: breve histórico

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem uma trajetória no Brasil marcada pelo descaso, precarização, fragmentação e exclusão. Seu passado está ligado aos diferentes interesses de ordenamento da sociedade, nascidos a partir de diversas concepções de educação que na atualidade "constitui-se numa trama imbricada de relações entre Estado, fatores

econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não-governamentais e movimentos sociais" (SAMPAIO, 2009, p.14).

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

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

Em meados do século XIX começaram a formar-se os chamados sistemas nacionais de ensino, no qual cabia somente às províncias, em conformidade com seus recursos econômicos e grau de conveniência, a oferta do ensino elementar para as classes populares; o governo central, encarregava-se apenas do ensino secundário e superior no País, claramente destinado às elites. Esta tentativa de universalização do ensino, também resultou da influência das ideias revolucionárias que sacudiram a Europa no final do século XVIII, no qual preconizavam o "princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado", em intrínseco acordo com os interesses dos grupos de poder que buscavam uma qualificação mínima para a mão de obra, como também, viam na educação um instrumento de controle do povo que se revoltava⁵ por todo o País (SAVIANI, 2010).

Na atualidade, a Constituição reconhece o direito das pessoas maiores de 15 anos ao ensino fundamental e, além disso, trouxe outro avanço significativo no campo político ao restituir o direito ao voto⁶ aos adultos que não sabem ler e escrever.

Ressalta-se que além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e da Constituição Federal de 1988, o Parecer 11/2000 adquiriu grande centralidade entre os profissionais da EJA, pela sua construção de natureza coletiva por meio de audiências públicas que antecederam à sua homologação. É nesse Parecer que estão contidas orientações

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

6 Em 1881 a Lei Saraiva vinculava o direito ao voto à condição de alfabetizado.

às Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, "contemplando o legado histórico, traduz aspectos legais, teóricos, dados estatísticos e estruturais da EJA [...] e aspectos relacionados a formação docente para a modalidade (OLIVEIRA, 2010, p.170). Portanto, essa normatividade representa progresso no fortalecimento da política educacional do País para jovens, adultos e idosos.

Destaca-se que o movimento político do início da década de 1960 fortaleceu ações sociais na área da educação de adultos. Apesar da sua pequena duração, foi significativa nesse campo e promoveu avanços a um grupo numeroso da nossa sociedade, composto, principalmente, por adultos/as que não sabiam ler e escrever. Teve em Paulo Freire sua maior expressividade teórica e configurou-se como um marco importante da história da alfabetização de adultos no Brasil. Ainda hoje sua influência é percebida por meio de ações educativas, externas ao campo institucional, constituídas por traços da educação popular e fundamentada na sua pedagogia como é caso dos projetos Zé Peão na Paraíba e CEDEP⁷ no Distrito Federal direcionados aos adultos não-alfabetizados (L. SOARES; R. SOARES, 2014).

A década de 1980 foi marcada no País por movimentos reivindicatórios em torno da volta da democracia. O mais expressivo deles, *Diretas Já*, impulsionou uma negociação pelo fim da ditadura, juntamente com a abertura política e, conseqüentemente, o retorno do processo democrático. No âmbito educativo, os movimentos de base, alguns amparados pelos setores progressistas da igreja católica, realizaram ações no combate ao analfabetismo guiados pelos ideais de Paulo Freire que retornara ao Brasil em 1980, após quase 16 anos de exílio.

Nesse período da transição democrática, exatamente em 1985, teve início o primeiro Círculo de Cultura para Alfabetização de Adultos na Escola Normal de Ceilândia - vinculada à antiga Fundação Educacional do Distrito Federal, atual SEDF - que adotou os princípios e procedimentos metodológicos de Paulo Freire, sob a orientação de mestrados da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esse tipo de ação, juntamente com outras em parceria com entidades comunitária e religiosas, também motivou, em outubro de 1989, a criação do Grupo de Trabalho de Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA/DF, que também abrangia a região do entorno (ANGELIM, 1997).

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

3. EJA e direitos humanos

Na busca por compreender a EJA como um direito humano é necessário conhecer o percurso do reconhecimento dos próprios direitos humanos além do campo normativo, ao longo do século XX.

Segundo Comparato (2007) os direitos humanos têm um histórico marcado por contradições: de um lado, os direitos sociais dos revolucionários burgueses - assentados na ideia de universalidade - preconizavam que esses eram de todos; do outro, Estados totalitários de maneira sistemática e planejada suprimiram direitos essenciais das pessoas no século XX.

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

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

culturais, cujo sentido universalista advoga pela indistinção entre pessoas e lugares, e pela compreensão do "ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a toda organização estatal" (COMPARATO,1997, p. 1).

Para Dallari (2007, p.58) essa ênfase na dimensão universalizante não considera as "particularidades de determinados indivíduos e grupos", e está limitada a uma retórica normativa, às vezes muito distanciada do mundo real e de pessoas. Flores (2009, p.13), apresenta a definição desses direitos como "*procesos institucionales y sociales que posibiliten la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana*"; direitos compreendidos sob as várias circunstâncias e ambientes dos que vivem a luta por uma vida mais digna, refutando a visão eurocêntrica do sentido da universalidade.

Nesse mesmo raciocínio, Copelli (2014, p.270) os compreende como "produtos culturais com origens históricas que resultam dos processos reativos dos seres humanos, ao longo do tempo, ante a outros seres humanos, à natureza e, também entre si".

Assim sendo, esse artigo comunga com a perspectiva crítica dos direitos humanos e das suas dimensões histórica e cultural, quando os compreende como processos de luta por dignidade humana, que também são emanados do cotidiano social, numa dinâmica de construção e desconstrução desses direitos. Desse modo, a EJA, e mais especificamente a alfabetização de adultos, constitui um direito humano essencial à uma vida com dignidade em sociedades letradas que privilegiam, de diversas e inúmeras maneiras, o sistema da escrita.

4. Uma turma de alfabetização de adultos

A pesquisa de campo, composta por entrevistas semi-estruturadas e observações, ocorreu no 2º semestre de 2015, numa turma da 1º etapa/1º segmento da EJA, em uma escola pública da periferia do Distrito Federal. O quadro, na página seguinte, refere-se às informações gerais obtidas pelas respostas de sete estudantes, cujos nomes são fictícios.

Quadro do perfil dos estudantes entrevistados

Alunos e Alunas	Sexo	Idade	Est. civil	Natural	Tempo DF	Profissão	Anos estudados na infância	Objetivo atual na escola
Ana	F	46	Sep.	Paraíba	26 anos	ajudante de pedreiro (desempregada)	Menos de 1 ano	ler receitas culinárias
Marta	F	40	Cas.	Piauí	20 anos	serviços gerais	Menos de 1 ano	formar-se
Joice	F	60	Sep.	Ceará	37 anos	serviços gerais (aposentada)	não estudou	ler a Bíblia
Joaquim	M	48	Cas.	Minas Gerais	1 ano	serviços gerais	Menos de 2 anos	habilitação/motorista
Antônio	M	42	Cas.	Piauí	20 anos	armador/const. civil	Mais de 5 anos	formar-se
Luiz	M	50	Cas.	Paraíba	20 anos	serviços gerais	Menos de 1 ano	exigência da empresa
João	M	57	Cas.	Goiás	30 anos	carpinteiro (aposentado)	-----	resolver questões bancárias

Fonte: elaborado pela autora

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

Também, identificou-se que esses estudantes eram oriundos de outros estados do País, sendo cinco da região Nordeste (Ana, Marta, Joice, Antônio e Luiz) e dois da região Centro-Oeste (Joaquim e João). Essas pessoas estão inseridas nos dados estatísticos da Codeplan/2013 sobre a Região Administrativa em que a escola está situada que aponta que 44% dos moradores da cidade são oriundos de outros estados; logo, esses alunos/as nordestinos, estão inseridos na parcela de 57% de migrantes da região nordeste que vivem nessa cidade.

É sabido que, frequentemente, muitas pessoas da região Nordeste buscam grandes centros urbanos em outros estados da federação (Brasília se tornou uma opção desde a época de sua construção) na tentativa de obter boas oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida, entretanto a falta de qualificação e de mais anos de escolaridade, restringem significativamente essas possibilidades (GADOTTI, 2009).

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

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

O acesso a escola foi marcado por obstáculos socioeconômicos, como grandes dificuldades financeiras, além de longas distâncias e carência de instituições públicas nos lugares em que moravam. A maioria desses/as entrevistados/as apresentaram menos de um ano de escolarização na infância e/ou juventude, mas, também houve quem estava experienciando a educação formal pela primeira vez (Joice).

Outros traços semelhantes observados entre os/as alunos/as eram que, na época (ano de 2015), trabalhavam na construção civil ou empresas terceirizadas de limpeza e manutenção, no qual realizavam funções de natureza braçal e recebiam uma remuneração em torno do salário mínimo vigente. Esses trabalhadores, como as duas pessoas aposentadas da sala, buscavam a aprendizagem da leitura e da escrita na intenção de adquirirem mais autonomia nas suas práticas sociais diárias, além de uma maior escolarização.

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

5. "Quem sabe ler e escrever vive em outro mundo"

Das falas dos/as estudantes inferiu-se o reconhecimento quanto a importância social da leitura e da escrita para o alcance de mais dignidade na vida atual, seja por meio de uma maior escolarização, seja pela independência causada pela leitura da tela de um caixa eletrônico. Portanto, os estudantes evidenciaram que as habilidades ler e escrever são relevantes à sociedade contemporânea, sobretudo quando indicaram que a linguagem escrita é muito prestigiada e necessária às práticas sociais do cotidiano. Além disso, também se percebeu pelas respostas um sentido negativo do termo analfabeto diante dos paralelismos com outros termos como "cego", "ninguém", "nada", que refletem o preconceito que marca as pessoas que não são alfabetizadas, retratando uma herança histórica que remete a uma visão preconceituosa do analfabetismo e de seus sujeitos (GALVÃO e DI PIERRO, 2013).

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

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

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

Joaquim: Quem sabe ler e escrever vive em outro mundo.

Antônio: A leitura é muito bom pra ter conhecimento...conhecimento com as coisas. Acho que você tendo leitura é mais fácil de evoluir na vida.

Quando indagados sobre suas potencialidades, as reconheceram positivamente (FASHER, 2008) e descreveram ações e destrezas que foram, ou que ainda são, desempenhadas por eles/as no dia-a-dia. Os relatos mostram historicidade e o acúmulo de saberes que carregam e produzem refletidos na capacidade que têm em ler o mundo a sua volta (FREIRE, 1979b).

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

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

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

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

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

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

Ao serem indagados sobre o conhecimento da expressão direitos humanos assim se manifestaram:

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

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

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

João: *Não tenho muito conhecimento.*

Luiz: *Acho que nunca ouvi falar.*

Antonio: *Não tenho muito conhecimento.*

Entretanto, foi possível identificar na fala da aluna Joice, elementos que se aproximam de uma visão crítica de direitos humanos entendidos como processos de luta (FLORES, 2009) à garantia desses direitos: “*Eu entendo que todas as pessoas têm a sua vez. É brigar pelas coisas que tá querendo*” (Joice).

A última parte da entrevista, também no âmbito dos direitos humanos, constituía-se numa pergunta baseada numa situação-problema relacionada ao mercado de trabalho. Resumidamente, a questão foi apresentada foi a seguinte: "Se você fosse demitido/a de uma empresa, sem motivo, após cinco anos de trabalho e constatasse que não receberia os seus direitos trabalhistas como férias, décimo terceiro, aviso prévio e outros...Você brigaria por esses direitos?". Eis as respostas:

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

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

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

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

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

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

6. Algumas considerações

A sociedade contemporânea privilegia o uso da escrita, assim, a alfabetização se anuncia como relevante uma vez que as habilidades de ler e escrever tornam-se necessárias à boa qualidade de vida das pessoas. Saber ler e escrever estimula distintas aprendizagens,

facilita práticas sociais como a comunicação, incentiva a escolarização e, conseqüentemente, oportuniza outras situações quanto ao acesso e à garantia dos demais direitos fundamentais, o que pode materializar uma vida com dignidade humana.

Desse modo, a EJA como uma política pública na educação de pessoas adultas, apresenta muita relevância uma vez que pode ser a oportunidade de estudo formal para quem não pode fazê-lo na infância e juventude. Contudo, observou-se que a ausência do conhecimento da leitura e escrita não suprime as outras potencialidades das pessoas não-alfabetizadas. Além disso, notou-se que no campo dos direitos humanos carregam uma compreensão das tensões e contradições que constituem a dimensão crítica (FLORES, 2009; DALLARI, 2007) externadas na resistência e percepção de obstáculos (não verbalizados) quanto a garantia de seus direitos individuais na esfera jurídica. Isso também pode traduzir a compreensão que têm da priorização atribuída a cultura escrita nos espaços formais, e na sociedade de modo geral; logo, o analfabetismo torna-se mais um grande obstáculo na busca e na garantia de direitos das pessoas que não sabem ler e escrever.

Referências bibliográficas

ANGELIM, M. L. Recuperando e Atualizando a História da Alfabetização no Distrito Federal. V Encontro Pró-alfabetização no Distrito Federal e Entorno, 1997.

BENEVIDES, Maria Victória. In: Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas (prefácio). Flávia Schilling (Org.); São Paulo: ed. Cortez, 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 10 de maio de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Primeiro caderno: alunos e alunas da EJA. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL/MEC/SECADI - Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) FUNAPE/UFMG. Goiânia/GO-2009.

_____. Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COPELLI, G. M. Resenha da Obra Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos Como Produtos Culturais, de Joaquín Herrera Flores. Revista Direitos 170 Humanos e Democracia. Editora Unijuí. Ano 2, nº. 3. p.270-275. jan./jun.2014.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamentos dos Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo, 1997. Texto disponível em: www.iea.usp.br/artigos.

_____. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. 5 ed. rev. e atual. São Paulo: ed. Saraiva, 2007.

DALLARI, D. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. p.7-9.

_____. O Brasil rumo à sociedade justa. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. Rosa Maria Godoy Silveira, et al. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017. Brasília: SEEDF, 2014a

_____. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos. v. 6. Brasília: SEEDF, 2014b.

_____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Pesquisa distrital por amostra de domicílios. PDAD/DF2013. Brasília: CODEPLAN, 2014. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>

ESTEVÃO, C.V. Direitos Humanos, Justiça e Educação. Educação, Sociedade e Culturas. Universidade do Minho, nº. 25, 2007, p. 43-81.

FASHER, Munir. Como Erradicar o Analfabetismo sem erradicar os Analfabetos? Revista Brasileira de Educação: nº 24,2007.

FLORES, Joaquín Herrera. Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação- Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Educação como Prática da Liberdade. 7ª ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1977.

_____. Pedagogia do Oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1979a.

_____. Ação Cultural Para a Liberdade. 4ª ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1979b. FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam

21ª ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1982.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. Preconceito contra o Analfabeto. 2 ed. São Paulo. Cortes Editora, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - www.ibge.gov.br/censo-2010- acesso em 03 de abril de 2015, às 11:45. IBGE - Brasil em Síntese - Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxade-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em 10 de junho de 2016.

MORTATTI, M.R.L; I.C.A.S, FRADE. Alfabetização e seus Sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? Oficina Universitária. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.174 Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MAR_TA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em 15/11/2015.

PAIVA, Jane. Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos - Faperj, 2009.

PAIVA, Vanilda. História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2003. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010. Título original: *Global Report on Adult and Learning Education. Hamburgo: UIL*, 2<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anosou-mais.html>.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; Práxis Educacional - Educação de Jovens e Adultos: Uma História de Complexidades e Tensões -Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHILLING, Flávia. Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa. São Paulo: ed. Cortez, 2014.

SOARES, Leôncio J.G; SOARES, Rafaela C.S. (2014). O Reconhecimento das Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas - Revista Acadêmica. v.22, n.66. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n66.2014>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos.

VICENTINI, Paula Perin; LUIGLI, Rosario Genta. História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo. Ed. Cortez. 2009.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2015.

_____. Alfabetização de Adultos no Brasil: Lições de Prática. Brasília, 2008.

_____. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório Conciso. França, 2015. <http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-e-auxilios-programas-discentes-e-docentes-quanto-ao-preparo-dessas-apresentacoes/bolsas-auxilios-brasil-alfabetizado>; acesso em 22/01/2016 às 18:55.

V CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Hamburgo, Alemanha: Unesco,