

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

RITA DE CÁSSIA BENTO MANFRIM

**VOZES SOCIAIS QUE EMERGEM NO CONTEXTO DA EJAI:
UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA PRESENTES
NOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS EM FASE DE
ALFABETIZAÇÃO**

Itatiba
2018

RITA DE CÁSSIA BENTO MANFRIM – R.A. 002201501267

**VOZES SOCIAIS QUE EMERGEM NO CONTEXTO DA EJAI:
UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA PRESENTES
NOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS EM FASE DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Milena Moretto

Itatiba
2018

374.7 Manfrim, Rita de Cássia Bento
M241v Vozes sociais que emergem no contexto da EJA I :
uma análise das concepções de leitura presentes nos
enunciados dos alunos em fase de alfabetização /
Rita de Cássia Bento Manfrim. – Itatiba, 2018.
103 p.


Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade São Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Linguagem.
3. Leitura. 4. Escrita. I. Moretto, Milena. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Rita de Cassia Bento Manfrim defendeu a dissertação "VOZES SOCIAIS QUE EMERGEM NO CONTEXTO DA EJA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA PRESENTES NOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO" aprovada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 31 de janeiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro
Examinadora



Profa. Dra. Mônica Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Aos meus pais, os quais cumpriram o papel de
primeiros mediadores em meu processo de
interlocução com o mundo.

Ao meu esposo Moacyr quem tem sido
companheiro e parceiro para todas as horas.

Ao meu filho Guilherme Pedro, cujo sorriso
sempre será um renovo e incentivo em minha
vida.

A todos os alunos da Educação de Jovens e
Adultos que assim como eu se autorizaram a
olhar para além do que está posto.

A todas as pessoas que fazem parte da minha
trajetória de vida e que, de certo modo,
contribuíram com as escolhas que fiz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que, por infinitas vezes, tem demonstrado seu amor por mim me capacitando e permitindo que chegasse até aqui.

Agradeço a minha professora orientadora, Milena Moretto, que com sabedoria, dedicação, paciência e competência me guiou pelas veredas da descoberta e encantamento por conhecer o novo, auxílio importante no processo de constituir-me pesquisadora.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade São Francisco, que a seu modo e tempo, de alguma forma, contribuíram para melhorar o meu olhar não apenas sobre a pesquisa e seus desdobramentos, mas, sobretudo, acerca do que é pesquisa e os possíveis impactos em minha vida acadêmica e além. A todos minha admiração e gratidão.

Agradeço aos meus colegas de curso Viviane Caodaglio, Alessandra Varisco e Felipe Cavalaro pelo apoio naqueles momentos em que um elogio faz toda diferença.

Agradeço as companheiras de percursos pedagógicos, Rosângela di Fonzo e Roseli Missiato pelo importante apoio e incentivo.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida na linha Educação, Linguagens e Processos interativos e tematiza a Educação de Jovens e Adultos. Considerando que a escola se constitui em um espaço privilegiado de interação onde emergem diferentes vozes, os sujeitos que dela participam se constituem e são constituídos na e pela linguagem, em um contexto histórico, social e cultural. Em um movimento dialético, esses sujeitos são agentes de transformação social, uma vez que, ao mesmo tempo, que modificam o meio, são modificados por ele. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino em que diferentes sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade própria ou que ali não conseguiram permanecer voltam a compor os bancos escolares. São sujeitos que trazem consigo diferentes histórias de vida, diferentes perspectivas em relação à educação, diferentes leituras da vida. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de entrevistas com um grupo de alunos da EJA I da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), as percepções desses estudantes em relação à escola, à leitura e à escrita. Assumindo a teoria histórico-cultural e a perspectiva enunciativa discursiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco alunos que participam dos Ciclos 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos da FUMEC, estágio que equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Após a transcrição e textualização das entrevistas, buscamos analisar as convergências e divergências nos discursos dos depoentes a fim responder nossa questão de investigação: Que percepções os estudantes da EJA I da FUMEC possuem da escola, da leitura e da escrita. Por isso, os procedimentos de análise foram divididos considerando dois eixos: 1) A trajetória de vida dos alunos que participam das classes de alfabetização de EJA da FUMEC, e, 2) As percepções de leitura que esses sujeitos têm da escola e da vida. Nossas análises ressaltam que os alunos que retornaram ao contexto escolar trazem marcas em seus discursos da exclusão social e linguística. No entanto, vêem no espaço escolar a oportunidade de (trans)formação considerando que a leitura e escrita das letras possibilitam uma melhor leitura e escrita da vida.

Palavras-chave: Linguagem. Educação de Jovens e Adultos. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

The present research was developed in the line Education, Languages and Interactive Processes and it thematizes the Education of Youths and Adults. Considering that the school constitutes a privileged space of interaction where different voices emerge, the subjects that participate constitute and are constituted in and by language, in a historical, social and cultural context. In a dialectical movement, these subjects are agents of social transformation, since at the same time, they modify the environment, and they are modified by it. Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality in which different subjects who did not have access to school at the age of their own or who did not manage to remain there again make up the school banks. They are subjects that bring with them different life histories, different perspectives regarding education, different readings of life. In view of this, the present research aims to analyze, from interviews with a group of students of the EJA I of the Municipal Foundation for Community Education (FUMEC), the students' perceptions regarding school, reading and writing. Assuming the historical-cultural theory and the discursive enunciative perspective, semi-structured interviews were carried out with five students participating in Cycles 1 and 2 of the Youth and Adult Education of the FUMEC, a stage equivalent to the initial years of Elementary School I. After transcription and textualization of the interviews, we sought to analyze the convergences and divergences in the deponents' discourses in order to answer our research question: What perceptions do the students of the EJA I of FUMEC have of school, reading and writing. Therefore, the analysis procedures were divided into two axes: 1) The life trajectory of the students participating in the FUMEC EJA literacy classes, and 2) The reading and writing perceptions that these subjects have of the school and life. Our analyzes emphasize that the students who returned to the school context bring marks in their discourses of social and linguistic exclusion. However, they see in the school space the opportunity of (trans) formation considering that the reading and writing of the letters enable a better reading and writing of life.

Keywords: Languages. Youth and Adult Education. Reading and Writing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCA- Ação Básica Cristã

CCTC- Companhia Campineira de Transportes Coletivos

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPROCAMP- Centro de Educação Profissional de Campinas

CESP- Companhia Energética de São Paulo

CNAIA- Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

CNE- Conselho nacional de Educação

CONFITEA- Conferência Internacional para a Educação de Adultos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUMEC- Fundação Municipal para Educação Comunitária

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAA- Programa de Apoio a Alfabetização

PNLDA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Adulto

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PALV- Programa de Educação Ampliada ao longo da Vida

PNAA- Plano Nacional de Alfabetização de Adultos

PNAC- Programa Nacional de Alfabetização e cidadania

PROEJA- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio voltado para Jovens e Adultos

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIP- Universidade Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
A subjetividade na interface do "tornar-se professor"	11
Quando as interlocuções cotidianas não são suficientes	16
O curso de mestrado em dois atos	17
Primeiro ato: o estranhamento	17
Segundo ato: “aprender a aprender”	18
CAPÍTULO 1 - A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	22
1.1 Base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural	22
1.2 As contribuições de Levy S. Vigotski para a compreensão do desenvolvimento humano	24
1.2.1. Levy S. Vigotski: o fundador da perspectiva histórico-cultural	25
1.3 A formação da consciência e o desenvolvimento humano para a perspectiva histórico-cultural	28
1.4 A linguagem como instrumento da constituição do humano	32
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	38
2.1 Rememorando a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	38
2.2 Do direito à Educação de Jovens e Adultos	47
2.3 Da exclusão escolar à construção de um espaço de transformação social: uma discussão	51
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 A abordagem da pesquisa	56
3.2 Objetivo da pesquisa	56
3.3 Objetivos específicos	57
3.4 Contexto da pesquisa	57
3.5 Sujeitos da pesquisa	59
3.6 Procedimentos de produção dos dados	61
3.7 Procedimentos de análise	62
CAPÍTULO 4 - OLHANDO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA: UMA HISTÓRIA DE LUTA E EXCLUSÃO	64
4.1 A história de Jó	65
4.2 A história de Ester	67

4.3. A história de Sara	68
4.4. A história de Rute.....	69
4.5 A história de Neemias	70
CAPÍTULO 5 - QUANDO AS HISTÓRIAS CONTADAS POSSIBILITAM O PROTAGONISMO DOS ALUNOS DA E JA	72
5.1 Trajetórias de vida dos sujeitos que procuram a FUMEC	72
5.2 A leitura da escola e leitura da vida	76
5.2.1 (Não) ler e (não) escrever e suas implicações no mundo do trabalho	79
5.2.2 A leitura como elemento constitutivo do processo de construção de novos conhecimentos	81
5.2.3 A leitura e a escrita como instrumentos de neutralização do sentimento de inferioridade e exclusão	84
5.2.4 A leitura e a escrita como instrumento de superação ao preconceito	89
5.3 Algumas considerações	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

APRESENTAÇÃO

A subjetividade na interface do "tornar-se professor"

Minhas¹ memórias em relação à leitura e à escrita na infância remontam às lembranças de ver minha mãe sentada na varanda de casa, lendo revistas de fotonovelas, gênero literário somente permitido a mulheres casadas naquela época. Pela casa, em razão de possuir irmãos mais velhos, havia gibis, do Tio Patinhas, Mickey e outros personagens. Na sala, havia uma estante com livros, a qual estava sob a responsabilidade de minha irmã mais velha. Cabia-lhe manter aquela estante organizada e zelar para que os livros estivessem dispostos de forma harmônica. Entre os livros ali expostos, havia alguns exemplares dos contos de Agatha Christie e Jorge Amado. Estes, não sei por que, chamavam mais minha atenção na prateleira, embora nunca os tenha lido.

Havia também os livros e cadernos de receitas. Lembro-me de ver minha mãe e minhas irmãs usando da escrita na elaboração de um desses cadernos - comum às moças em fase de noivado, ou pelo simples prazer em colecionar. Meu primeiro contato com livros e escrita foi assim.

Embora a leitura e a escrita fizessem parte do cotidiano da minha infância, fui alfabetizada no primeiro ano escolar, aos sete anos de idade, a partir da decodificação, tendo como instrumento de mediação a cartilha denominada "Caminho Suave".

Não me recordo muito bem como era minha professora do primeiro ano. Na verdade, o que me recordo das professoras em minha fase inicial na escola é que elas não eram nada próximas dos alunos. Percebia uma significativa distância com relação aos alunos e com tudo que os constituía.

Agora, tendo a oportunidade de rememorar minha história de vida, alguns fatos tornam-se mais significativos, sobretudo as relações com o universo escolar e o que compõe; de modo especial, minha relação enquanto aluna desde os primeiros anos de vida escolar e, mais recentemente, minha relação enquanto professora com os alunos.

De um modo ou de outro, narrar sobre as experiências que me inspiraram a seguir no caminho do magistério em muito se distancia das diversas situações de narrativas sobre as

¹Como essa apresentação aborda a história de vida da pesquisadora, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular

quais se inspiram os professores, para relatar trajetórias de suas carreiras docentes, sobretudo distancia-se da cena clássica da menina que brinca com as amigas e bonecas de "escolinha", onde esta dá vida à personagem da professora.

Não percebo exagero em afirmar que minha história com a docência começou casualmente, ou melhor, por falta de opção em escolher outro caminho, embora desde cedo gostasse muito de estudar e de descobrir o novo. Contudo, nunca brincava de ser professora, sequer de "escolinha". Talvez porque existiam outras opções lúdicas, como nadar no rio, caçar passarinhos, andar a cavalo, bicicleta...

Sou a sexta filha de uma família de sete irmãos. Meu pai era funcionário da CESP (Companhia Energética de São Paulo) e minha mãe, dona de casa.

Caconde - cidade onde nasci e passei boa parte de minha vida, localizada no interior do estado de São Paulo - não oferece muitas opções de estudo para adolescentes e jovens; tínhamos que escolher entre o curso de técnico em contabilidade e/ou o magistério. O período a que me refiro aqui remonta aos anos entre 1966 e 1987, época em que para muitas famílias brasileiras, principalmente para aquelas que residiam em cidades de pequeno porte, ter filhas cursando o magistério representava a manutenção do *status quo* ou ascensão social.

Assim, despendendo tempo e faltando opções, a maior parte dos adolescentes fazia os dois cursos, já que o curso de magistério era oferecido no período da manhã e o curso que formava técnicos em contabilidade no período noturno.

Gostava muito de frequentar as aulas de ambos cursos; porém, o que mais me agradava eram os encontros na casa das colegas de classe para fazer os famosos trabalhos escolares.

Em cidade pequena, no caso, Caconde, todas as famílias conhecem-se. Por isso mesmo, os trabalhos reuniam colegas em casas alternadas, geralmente com muitos sorrisos e disposição descompromissada - próprio da idade. Além de aproveitarmos para atualizar informações sobre os namoros e paqueras, brincávamos de representar o papel de modelos e manequins - com direito a desfile e toda a pompa e circunstância.

Não havia muitas razões para tornar a carreira do magistério atraente. O ceticismo foi reforçado quando recebi a primeira nota baixa, atribuída pela professora de Didática no Curso de Magistério. Segundo ela, a aula que preparei, conforme sua solicitação como atividade avaliativa, era de baixa qualidade. Argumentou que eu não havia seguido os passos corretos para ministrar uma boa aula.

Contudo, não tardaria a experimentar situações que contribuíram para mudar meu olhar e envolvimento com o magistério. Fazia parte da grade curricular do curso de

formação inicial de professores uma modalidade de estágio que consistia em conduzir os alunos a vivenciarem o contexto das escolas rurais do município. Dentre o rol de atividades estabelecidas, incluía-se preparar e ministrar aulas para salas multisseriadas - uma mesma sala abrangia todos os anos correspondentes ao seguimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Naquela ocasião, a expressão “série” era usada no lugar do que atualmente denominamos “ano”.

Para finalizar o curso, eu e seis estudantes passamos uma semana em uma fazenda chamada Santa Rosa. Ao final do lapso estipulado, recebemos uma nota atribuída pela docente responsável por aquela escola rural. Para minha surpresa, obtive a maior nota, na época, conceito “A”. Ao justificar referida nota, a professora argumentou o bom relacionamento com os alunos atendidos naquela escola e seu contexto social.

Coincidentemente, conclui o Curso de Magistério justamente quando a Prefeitura de Caconde estava se adequando aos novos meios normativos, vindo a contratar através de concurso público. Inscrevi-me no que foi o primeiro da história da cidade, para ingresso de funcionários, disputando o cargo de telefonista/ recepcionista. Como resultado, fui aprovada em primeiro lugar. Tratava-se de uma possibilidade diferente de trabalho e de independência financeira, fato que me distanciou de qualquer inclinação a seguir carreira no magistério.

Sabe as brincadeiras de modelo e manequins que comentei anteriormente? Acabaram sendo inspiração para outra experiência profissional.

Por curiosidade, juntamente a duas amigas fiz um curso de preparação em Campinas, aberto a quem pretendesse seguir carreira de manequim. Nessa época, os desfiles de moda encantavam-me mais que a docência e a contabilidade. Por algum tempo participei de vários desfiles e, simultaneamente, continuei trabalhando como recepcionista/ telefonista na prefeitura de Caconde.

No final de 1987 mudei-me para Campinas, movida pelo desejo de cursar ensino superior. Seria custosa a necessidade de me manter financeiramente. Foi então que ingressei na FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária, através da indicação do então Secretário de Educação de Campinas, Enildo Pessoa. No início de 1988 já estava trabalhando como professora alfabetizadora de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Cabe ressaltar que a FUMEC foi criada na cidade de Campinas no ano de 1987, com o propósito de alfabetizar jovens e adultos através de programa com equivalência aos cinco primeiros anos da Educação Básica. Vale registrar que nesta instituição pública, por meio do programa de EJAI, os docentes são admitidos via concurso público.

Atualmente, a FUMEC desenvolve diversos programas de EJA a saber: 1) Programa EJA I e CREJA para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos iniciais do Ensino Fundamental); 2) Programa "Consolidando a Escolaridade", para Analfabetos Funcionais, de reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; 3) Programa Educação Ampliada ao Longo da Vida (PEALV), para pessoas com deficiência intelectual que estiveram nas salas de EJA I por muito tempo, ou idosos que buscam convivência; 5) Programa de Apoio à Alfabetização (PAA) em escolas municipais de Ensino Fundamental, para os alunos com defasagem na aprendizagem do 1º ao 9º anos, com reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para a Educação Profissional, a Fumec desenvolve, através das Unidades do Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP), seis cursos técnicos de Ensino Médio, 20 cursos de Qualificação Profissional e o programa EJA-Profissões.

Desde a sua criação, mencionada instituição tem como característica o atendimento aos alunos nos espaços em que houver demanda. Desse modo, a maior parte das salas de EJA I funciona em locais comunitários como salões paroquiais e sedes sociais. Aos professores são atribuídas salas de aula, as quais, no entanto, nem sempre encontram-se em espaços escolares convencionais.

Na mesma época em que ingressei na FUMEC, fui admitida em um programa social mantido por uma Igreja Evangélica, a qual frequentava. Fui contratada para trabalhar com crianças moradoras de uma comunidade carente, com idade entre 7 e 10 anos, oferecendo reforço escolar no contraturno da escola regular.

Ao tratar dessa passagem de minha trajetória docente, não poderia negligenciar o fato de que o que me seduziu foi o próprio “fazer” do professor, na relação com os dois grupos para os quais eu então lecionava - distintos na idade, mas com semelhanças nas suas identidades.

Embora os dois segmentos com os quais trabalhava estivessem permeados por perguntas instigantes e respostas insuficientes, foi no trabalho com a EJA que encontrei os maiores desafios na busca por uma prática pedagógica consistente. Possivelmente tal desafio fora acentuado pelo fato de que na composição do currículo do curso de magistério não estava prevista qualquer disciplina que tratasse da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, participava das formações oferecidas pela Fundação na busca por sentido no ato de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender em uma relação que não podia ser outra senão uma relação dialógica, com os alunos e com sua condição social e suas justificativas para recomeçar e ou começar a estudar.

No segundo semestre do ano de 1988, a pedido de uma coordenadora, comecei a trabalhar em um centro de supletivo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que havia firmado parceria com a FUMEC para que esta cedesse professores alfabetizadores para realizar atividades integradas em um modelo diferenciado de atendimento aos estudantes de EJA.

Vale destacar que até 1990 para ser professor alfabetizador na FUMEC, em Campinas, bastava saber ler e escrever. Eu era uma das poucas pessoas que na época portava o diploma de magistério. Por este motivo, fui indicada para fazer parte do grupo de professores que compunha a equipe do novo projeto do governo do Estado em parceria com a FUMEC. Foi nesse período que conheci e comecei a namorar meu esposo, que atuava ali como professor de história.

Em 1989, a convite de uma prima, mudei-me para Nápoles, Itália. Pedi demissão dos dois empregos e cruzei o oceano com o desejo e a coragem de retomar a carreira de manequim. Sonho e desejo são fatores, já realidade é bem diferente, principalmente quando se é estrangeira, jovem e apaixonada. Fiquei em Nápoles por pouco tempo, mas o suficiente para perceber que alguns sonhos têm prazo de validade. A decisão de retornar para o que havia deixado pra trás ganhou forma quando, em umas das vindas ao Brasil para acertar documentação de permanência naquele país, meu então namorado na época propôs-me casamento. Não pensei paulamentinamente e em junho de 1990 estávamos casados.

Quando retornei para o Brasil, pude retomar o trabalho com EJA, na FUMEC, a convite da gestora da instituição naquela época. Retomei-o devido ao fato de ser obrigatória a aprovação em concurso público para ingresso na instituição. No mesmo período ingressei na Secretaria Estadual de Educação, assumindo uma sala de alunos da antiga quarta série² do ensino fundamental. A sala era formada por crianças classificadas como alunos com dificuldades de aprendizagem, e que estavam cursando o mesmo ano pela segunda ou terceira vez. Novamente me encontro com dilemas e aflições de indivíduos colocados a margem. Em agosto de 1990 retomei a carreira do magistério, após ser aprovada em um concurso promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Campinas. Na época, conhecia pouco sobre a educação Infantil, onde focaria meus esforços por décadas. Embora me faltasse experiência na função, acabei tendo êxito. Penso que isso se deveu, em grande medida, pelas atividades de formação oferecidas pela Prefeitura de Campinas. Ao mesmo tempo, as formações iniciais oferecidas para o curso do Magistério também contribuíram decidiivamente. Nesse caso, tratava-se mais de um curso de nível de caráter

²Até o início dos anos 2000, os anos iniciais do Ensino Fundamental eram denominados séries.

mais técnico, e que acabaria me oferecendo capacitação para o exercício da função de modo a atender mais integralmente as exigências curriculares propostas para aquele segmento da educação pública.

Em face das oficinas e cursos, acabei me aproximando de uma forma teórica do significado do trabalho com a Educação Infantil. Passei a ler o que especialistas acadêmicos entendiam sobre a estruturação do trabalho pedagógico a partir da Pedagogia por Projeto. Houve momento em que a influência recebida dos teóricos veio mais especificamente do modelo de educação proposto pela escola italiana- Reggio Emilia³. Aliás, isso repercutiu na minha participação em referido trabalho, em circunstâncias que me levaram a coordenar, por alguns anos, um grupo de estudos e pesquisa sobre a temática. O grupo está ligado à escola italiana Eugênio Montalli, localizada na cidade de São Paulo³.

Segui ministrando aulas para crianças na educação infantil e EJA até 2005, quando tive que me afastar por dois anos de qualquer atividade profissional devido a uma enfermidade rara. Cheguei a ficar sem movimentos dos membros inferiores e superiores além de ter afetada minha fala e cognição. Após dois anos de tratamento de saúde pude retornar ao trabalho, mas com restrição médica para atuar junto à educação infantil, particularmente em razão dos movimentos repetitivos necessários para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade. Por precaução, e já com alguns movimentos limitados pelas sequelas da Mielite Transversa, os neurologistas que me acompanharam recomendaram restrições à dinâmica em questão. Em face dessas limitações passei a ministrar aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. No mesmo período, retomei minhas atividades com os alunos da EJA I.⁴

Quando as interlocuções cotidianas não são suficientes

Foram os questionamentos sobre qual o papel da escola na contemporaneidade e de que forma enfrentar os desafios impostos pelo alunado que compõem o universo escolar com o advento da globalização que me impulsionaram na busca por respostas no curso de Pedagogia, posto a formação do magistério e minha autoformação não serem mais suficientes para subsidiar e sustentar qualquer fazer pedagógico, fosse com as crianças ou com os adultos. Iniciei o curso de Pedagogia no ano de 2000, entretanto; a pouca idade do

³O grupo de estudos tinha como objetivo realizar estudos e pesquisas acerca dos processos de aprendizagem bem como das novas metodologias para educação Infantil, em especial sobre "Pedagogia de Projetos". Além de divulgar o trabalho em eventos ligados a Educação. Eugênio Montalli é uma instituição de educacional privada, destinada a filhos de migrantes italianos da cidade de São Paulo.

⁴A proposta metodológica estruturada a partir de projetos de estudos em questão está vinculada a proposta teórica elaborada por Loris Malguzzi, estudioso Italiano das questões da aprendizagem infantil. Um dos idealizadores da escola de Educação infantil localizada na cidade de Reggio Emilia, Itália.

meu filho fez-me recuar, já que ser mãe naquele momento ainda era mais significativo do que me tornar pedagoga.

Ao buscar propostas e práticas pedagógicas e conferir resultados positivos no trabalho com as crianças do Ensino Fundamental I e os jovens e adultos da EJA I, gradativamente fui me constituindo em uma relação autopoietica⁵ - em outras palavras, aos poucos fui construindo conhecimentos significativos acerca do fazer docente.

A dimensão reflexiva presente em minhas práticas pedagógicas direcionavam minha autoformação profissional. Foram sobretudo as dinâmicas de autoformação, sem as quais minhas perspectivas de subjetividade e autonomia não teriam sido captadas, que propiciaram as condições suficientes para desencadear, em minha formação intelectual, a noção da ocorrência de um processo dialético e dialógico em curso. O mesmo que acabaria fazendo com que eu me desvelasse no exercício de professor autorreflexivo dos fazeres pedagógico.

Esse processo reflexivo está patente em Freire (1997), estudioso que esclarece que nós nos fazemos educadores permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática, numa atitude contínua de formação que nos permite criticar os conhecimentos que construímos, avançar e recuar em nossas ações educacionais, tomando consciência do valor das mesmas para o desenvolvimento profissional-docente. O ato de refletir possibilita desvelar os fundamentos do "ser professor" e contribui para o surgimento de um desenvolvimento docente mais humano e contextualizado, que envolve as competências didático-pedagógicas, os aspectos cognitivos e as questões afetivas, expressivas das emoções, dos desejos e das expectativas de transformação das experiências docentes.

Finalmente, em 2008 iniciei o curso de Pedagogia, na Universidade Paulista - UNIP. Durante a graduação, para alguns questionamentos encontrei respostas, para outros não, fato que me impulsionou a buscá-los no curso de pós-graduação.

O curso de mestrado em dois atos

Primeiro ato: o estranhamento

Ao ingressar no Programa de Mestrado na Universidade São Francisco, percebi que, além do prazer em aprender e descobrir o novo, são as indagações que emergem no cotidiano das escolas que nos mobilizam e impulsionam. No entanto, ao tentar estabelecer diálogos entre

⁵Autopoiese é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

as práticas cotidianas, a dinâmica e as normatizações dos Programas de Pós-Graduação e os referenciais teóricos, deparei-me imersa em um universo no qual algumas questões não se encaixavam de modo algum.

Dúvidas e questionamentos ganharam proporções gigantescas, sobretudo no momento de escrita, pois me faltavam, absolutamente, todas as palavras. De todo modo, consegui permanecer no curso durante o ano de 2015, ainda que de modo insatisfatório.

No final do segundo semestre de 2015, meu esposo foi acometido por uma enfermidade muito grave e, diante desse fato, o que já não estava bom ficou ainda pior. Se já não produzia ou deixava de compreender satisfatoriamente o que lia, com a demanda gerada pelo estado de saúde de meu marido, as dificuldades intensificaram-se. Sentia-me, então, cada vez mais distante de qualquer teoria e seus sentidos.

Diante dos fatos, foi necessário afastar-me da academia. No decorrer do ano de 2016 acabei me dedicando mais aos entraves surgidos no cotidiano escolar; talvez porque tivesse certeza de que ali eu estaria segura, já que por anos desempenhei o papel de professora seguindo minha intuição, amparada por técnicas advindas da minha formação inicial no magistério, o que garantia que as engrenagens funcionassem bem.

Porém, a escola e seus desafios permanentes já não me bastavam. Busquei ir além, lendo e relendo obras que se inserissem na perspectiva histórico-cultural. E foi uma dessas leituras a chamar minha atenção, uma citação de Pedro Demo (2004, p.125): “a pesquisa é a arte de aprender a aprender”.

Segundo ato: “aprender a aprender”

Observado o passado, pude compreender de algum modo os sentidos das leituras e interlocuções das disciplinas cursadas em 2015. Desde os primeiros “tateios” ainda no curso do magistério, minha trajetória docente acontece em contextos sociais onde estão bem marcados os processos de exclusão de uma sociedade em permanente transformação e regida pela lógica do neoliberalismo. Assim, retomar o curso de mestrado no primeiro semestre de 2017 representava revisitar minha trajetória docente de modo mais sensível a fim de poder compreender as proposições postas pela perspectiva teórica à qual me filiaria mais tarde, visando encontrar respostas às inquietações que venho experimentando ao longo da minha vida profissional, mais especificamente no trabalho nas salas de EJA I.

O trecho a seguir pode corroborar o que foi descrito acima:

Assim, há uma estreita relação entre a cultura e a consciência que o homem constrói de si mesmo na relação com o outro, isso implica que o homem não fique indiferente às coisas e reaja perante as situações, contudo sua capacidade de intervenção vincula-se ao grau de consciência que foi desenvolvido até aquele determinado estágio e contexto da evolução humana (LIMA, 2015, p.29).

Neste ponto, posso dizer que a pesquisa passou a tomar um delineamento mais consistente, aproximando-me das leituras das obras de Bakhtin, sobretudo *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e do postulado nos estudos de Vigotski, dentre outros autores que comungaram de ideais da perspectiva histórico-cultural, da teoria enunciativo-discursiva e das considerações de autores que têm como foco o método autobiográfico.

Assim sendo, de acordo com o que afirma Sigardo (2000, p. 61), quando Vigotski insere as relações sociais como definidoras das funções mentais superiores, subverte o pensamento psicológico tradicional e inaugura as discussões sobre a importância das relações sociais na constituição do sujeito e da consciência.

Se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorra em interação com o meio, a inserção social do indivíduo constitui realmente um problema, pois implica na adaptação das condutas individuais às práticas sociais, consideradas, em tese, fenômenos de natureza diferente. Dessa maneira, a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do novo meio (PINO, 2000, p.52).

Guiada pela lógica do que nos relata Pino (2000) no trecho acima, no contexto das reflexões sobre Educação de Jovens e Adultos vale ressaltar que o alunado desse seguimento reconhece-se para além da questão da negação de seus direitos. Estes têm cor, nome, um lugar social e uma história de vida. E, em grande medida, minha história de estudante dialoga com a história de estudante destes sujeitos, embora distanciada pela questão econômica e pela possibilidade de escolhas. A princípio, via-me como aluno de EJA no Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, destacando a relação dialógica necessária entre a teoria e meu próprio processo de aprendizagem em relação à leitura e a escrita acadêmica bem como ao letramento acadêmico.

A teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski e seus conceitos de desenvolvimentos humano e mediação semiótica, bem como o conceito de dialogismo de Bakhtin e Paulo Freire, justapostos com as ações pedagógicas, colaboraram para a minha aprendizagem e, conseqüentemente, deram-me um novo olhar para compreender o

desenvolvimento humano e observar a não neutralidade dos discursos que circulam socialmente. Esses textos teóricos e metodológicos possibilitaram diferentes produções de sentidos necessários para que ocorresse meu desenvolvimento enquanto pesquisadora, professora e pessoa. No meu processo de aprendizagem, mediado pelo signo e pelas interações com os professores, colegas e as leituras ocorridas durante o mestrado, senti incomodada com o contexto da EJA - contexto em que trabalho. Por isso, resolvi dar voz e vez àqueles a quem, durante toda uma história, foram negados o direito de falar, de expressar suas necessidades e seus anseios, de inserirem-se na sociedade e que, hoje, compõem parcela dos alunos da EJA. Ante tal é que cheguei ao objeto dessa pesquisa, cujo objetivo é analisar, a partir de entrevistas com um grupo de alunos da EJA I da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), as percepções desses estudantes em relação à escola, à leitura e à escrita. Para isso, no capítulo 1 apresentaremos a perspectiva teórica onde encontramos elementos para refletir sobre as relações entre o desenvolvimento humano e o processo de escolarização de jovens e adultos. Embora Vigotski não tenha discutido especificamente sobre o desenvolvimento do adulto não alfabetizado ou em processo de alfabetização, partiremos das contribuições de sua teoria acerca da concepção de "homem cultural" cunhado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Articularemos esses construtos de Vigotski aos postulados de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Objetivamos, nesse capítulo, encontrar elementos de natureza epistemológica que contribuam para compreendermos quem são os sujeitos que compõem as salas de EJA e de que maneira o processo de escolarização pode contribuir para seu desenvolvimento, considerando que são jovens e adultos inseridos em determinado contexto histórico, social e econômico.

Já no capítulo 2 discorreremos sobre o contexto brasileiro em que se deu a Educação de Jovens e Adultos, objetivando compreender como essa modalidade de ensino está situada no contexto social e escolar atual, bem como ela pode se tornar um espaço de transformação social.

No capítulo seguinte, terceiro, apresentamos o percurso metodológico realizado para a construção dessa pesquisa. Para tanto, iniciamos o capítulo com a caracterização do nosso trabalho enquanto uma pesquisa qualitativa. Após, apresentamos o contexto em que produziu a pesquisa e descrevemos quem são os sujeitos participantes e o local onde ocorreu a investigação. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos as textualizações das histórias de vida, buscando aproximar o leitor do que nos fora relatado. Aproximamo-nos, assim, do vivido pelos narradores, suas impressões e concepções de leitura da escola e de leitura da vida e suas

estratégias singulares, para se inserirem em um contexto social marcados pela exclusão.

No quinto e último capítulo, apresentamos nossas análises considerando dois eixos elencados após a transcrição e textualização das entrevistas: 1) A trajetória de vida dos alunos que participam de uma das salas de alfabetização da FUMEC; 2) As representações de leitura e escrita que esses sujeitos trazem da escola e da vida. Nas considerações finais evidenciamos nossa percepção acerca dos capítulos anteriores, procurando responder, na medida do possível, os objetivos propostos, além de tracejar os limites e possíveis contribuições à presente pesquisa pode trazer para as reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1 - A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Considerando o fato de que é em contextos específicos que o homem age e constrói sua história, neste capítulo adotamos os conceitos vigotskianos, relacionando-os ao desenvolvimento humano e escolar.

Fundamentado no materialismo histórico-dialético marxista, Vigotski acredita que as funções psicológicas humanas ocorrem a partir das relações sociais que o sujeito estabelece com o mundo exterior. Porém, o homem não é apenas o que resulta desta relação, é também um agente ativo no processo de criação deste ambiente. Essas relações não se dão de forma direta, são mediadas pelos signos no processo social, histórico e cultural. Na interlocução com esse autor, tomamos como base também para a discussão, os construtos teóricos de Bakhtin e Freire, que complementam os estudos vigotskianos no que diz respeito à ideologia e ao diálogo.

1.1 Base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural

Antes de discutirmos sobre a linguagem para o desenvolvimento humano, é importante apresentar os fundamentos epistemológicos nos quais se baseia a perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski (1896-1934) que assumimos nesse trabalho. Para isso, apresentamos, ainda que de modo sucinto, a definição sobre o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

O método desenvolvido por Marx e Engels recebe o nome de materialismo, visto estar baseado no pressuposto de que são as condições materiais que determinam as ideias. De acordo com Marx (2006), "os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX, 2006, p.40).

Já a denominação *dialética* pressupõe um movimento de idas e vindas - de transformação, uma vez que as condições materiais devem ser compreendidas em seu contexto histórico, dentro das práticas sociais estabelecidas pelo homem, e não como algo pré-determinado, acabado. Nessa lógica, sendo produzidas pelo homem, carregam forças antagônicas passíveis de mudanças. Cabe ressaltar que o termo iniciou-se na Grécia Antiga,

sendo considerada a arte do diálogo. Zênon de Elèa (aprox. 490-430) foi considerado por Aristóteles o fundador da dialética (KONDER, 1984) que pode ser definida, conforme afirmou Henri Lefebvre, filósofo marxista, como a

ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta (LEFEBVRE, apud KONDER, 1984, p. 192).

O emprego da expressão passou por diversas transformações ao longo dos séculos. No século XIX, Marx afirmava que a dialética não é apenas o pensamento, mas a junção da realidade e o pensamento. Compreender o materialismo e a dialética marxista ajuda-nos a entender como a perspectiva histórico-cultural e os aportes teóricos enunciativo-discursivos bakhtinianos veem o sujeito e seu desenvolvimento no processo sócio-histórico.

Discutir sobre o materialismo histórico-dialético implica considerar a luta de classes apresentada por Marx; como o motor da história, ganha vida a partir do antagonismo existente entre as classes sociais de cada contexto histórico. Na época em que o autor produziu sua obra, a sucessão de etapas baseadas no padrão de produção em vigor desencadearia, segundo Marx, um avanço no nível de avanço das forças produtivas, processo que seria marcado por uma contradição crescente e nítida nas relações sociais produtivas. Conflitos entre senhores e escravos teriam revelado tal contradição na vigência do sistema escravista, assim como as lutas entre senhores feudais e servos no feudalismo. O mesmo seria de se esperar no capitalismo, na relação entre burguesia e o operariado.

Para Marx (2006), as contradições geradas no seio da organização capitalista acabariam por destruir esse modelo de estrutura econômica, política e social. A ruína do capitalismo seria sucedida por um estágio intermediário, a "ditadura do proletariado". E esse estágio daria lugar a outro, ou seja, o comunismo - marcado pela ausência de Estado e classes sociais e pelo fim da propriedade privada de bens materiais e meios de produção.

Essas considerações de Marx mostram-se ainda muito presentes nas mais diversas instituições - dentre elas, a escola. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, que discutiremos amplamente no capítulo 2, isso se acentua. No entanto, essas contradições, tensões e luta podem se tornar espaços de transformação social. E é a partir dos construtos da perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva que acreditamos na possibilidade dessa transformação. Nesse sentido, julgamos necessário explicitar as bases que fundamentam esse trabalho que partem dos estudos do materialismo histórico e dialético proposto por

Marx.

1.2 As contribuições de Levy S. Vigotski para a compreensão do desenvolvimento humano

Os construtos marxistas que descrevemos anteriormente servem para compreendermos o conceito de história e de sujeito do qual a perspectiva histórico-cultural aproxima-se.

Pino (2000) ressalta:

É o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento, ou seja: (a) a distinção entre o real e o conhecimento desse real e (b) a primazia do real sobre o conhecimento. O primeiro desses princípios, além de permitir escapar das concepções racionalistas e empiristas, implica no fato de que entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito. O segundo faz do real o ponto de partida do conhecimento, não de chegada como decorre do idealismo hegeliano - mas um ponto de partida que não se perde no processo de produção do conhecimento. O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência (PINO, 2000, p. 50).

Segundo Pino (2000), Vigotski defendia que o desenvolvimento humano é cultural e histórico, resultado da ação transformadora na qual o homem atua na natureza e, conseqüentemente, modifica a si mesmo como parte dessa natureza, superando-se em um processo contínuo. Superação esta que promove uma nova condição, considerando os conhecimentos do passado, a vontade por viver coletivamente e a busca por apropriar-se do que foi estabelecido historicamente. Ouseja, esta relação possibilita ao sujeito constituir-se enquanto sujeito histórico em constante formação.

O método do materialismo histórico-dialético auxilia o entendimento da mudança, pois, nele, a lógica da formação considera o movimento da atividade humana em condições objetivas. Assim, é histórico porque "é produto da atividade humana" (PINO, 2000, p. 49), e materialista porque analisa o homem e o conhecimento em condições concretas, de produção materiais, culturais e sociais.

No materialismo histórico-dialético, a consciência é a condição para o homem conceber o real simbolicamente, caracterizando-se a partir da relação que ele estabelece consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo objetivo. Tal relação é concretizada

através da linguagem, levando em consideração a condição material e social do homem. Portanto, esta matriz filosófica postula que a consciência é essencialmente humana, sendo consequência da materialidade, da história, da cultura e do social.

Porém, quais as contribuições que Vigotski traz para esta dissertação? Como podemos analisar as histórias de vida de alunos da EJA e compreendê-las assumindo a perspectiva em que esse autor é referência? Antes de trazermos as respostas a esses questionamentos, é indispensável informar quem foi Levy S. Vigotski e retomar o contexto histórico no qual emergem seus conceitos.

1.2.1. Levy S. Vigotski: o fundador da perspectiva histórico-cultural

De acordo com Mainardes e Pino (2000), os postulados vigotskianos se difundiram no Brasil a partir dos anos 70. Colaboraram, para isso as efervescentes argumentações acerca da psicologia social, dentro da qual a perspectiva histórico-cultural também recebeu o nome de psicologia sócio-histórica.

Segundo Wertsch e Smolka (1995), a perspectiva vigotskiana, a partir de sua ancoragem no materialismo histórico-dialético, proporciona três questões principais: a constituição do psiquismo a partir das interações sociais, o caráter mediado de tal constituição e a utilização do método genético de investigação. Em seu bojo, formularam-se hipóteses inovadoras em relação à compreensão do desenvolvimento humano e de alguns dos processos psicológicos nele envolvidos, como o pensamento, a linguagem e a consciência.

Lev Semenovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade provinciana, próxima à capital da Bielo-Rússia, Minsk. Faleceu precocemente, em junho de 1934, aos 37 anos, em decorrência de tuberculose. Filho de judeus, tinha substancial formação intelectual e boa situação material. Seus primeiros contatos com os estudos acontecem em casa; posteriormente, passa a frequentar uma escola judia na cidade de Gomei. O interesse pela arte e pela literatura surge ainda na adolescência. Sua origem judaica influenciou de modo decisivo sua formação acadêmica, pois naquela época aos judeus era reservada uma cota para frequentar a universidade.

Vigotski cursou Medicina e Direito, além de História, Filosofia, Psicologia e Literatura. Lecionou em várias faculdades. De acordo com Oliveira (1995) e Rego (1995), seus trabalhos trouxeram importantes contribuições para os campos da Psicologia e da Educação. No Brasil, apenas nos anos 1970 suas obras começam a ser lidas.

Em 1927, após concluir os estudos, Vigotski retorna a Gomei, onde leciona em escolas

públicas psicologia, pedagogia e literatura, entre outros temas.

Sua participação ativa na vida cultural da cidade foi decisiva para fortalecer sua inclinação pela psicologia e educação. Foi nesse período que publicou várias resenhas literárias e artigos. Esse fato colaborou para mostrar aos intelectuais da época que ele não era iniciante naquele meio. Proferiu sua primeira palestra em Moscou no ano de 1927. No ano de 1926, Vigotski publica sua obra *Psicologia pedagógica*. Esta publicação, de fato, era um manual composto por conteúdo didático elaborado por ele e destinado a professores de psicologia (VAN DER VEER, VALSINER, 2001). O impacto positivo causado pela sua palestra rendeu a Vigotski o convite para trabalhar no Instituto Psicológico de Moscou com Konilov.

A tese de que existem duas psicologias (a científico-natural, materialista, e a espiritualista) expressa com mais precisão o significado da crise do que a tese da existência de muitas psicologias. Psicologias, sendo exato, existem duas: dois tipos distintos, inconciliáveis de ciência; duas construções do sistema de saber radicalmente diferentes. O restante são só diferenças nas perspectivas, escolas, hipóteses; combinações parciais, tão completas, tão confusas e entremeadas, cegas e caóticas, que com frequência é muito difícil se orientar. Mas, na verdade, a luta só se dá entre duas tendências que subjazem e atuam em todas as correntes em litígio (VIGOTSKI, 1999, p. 335).

Nos anos que sucederam a Revolução Russa, observava-se significativa efervescência científica, percebida no âmbito da psicologia soviética através da antagônica relação entre diferentes correntes teóricas (behavioristas e gestaltistas), nas quais explicações significavam contribuições parciais ao estudo dos fenômenos psicológicos. Esse fato levou Vigotski a crer que, devido às próprias limitações teórico-metodológicas, nenhuma das correntes poderia compreender a complexidade de elementos que compunham estudos psicológicos e, desse modo, suas pesquisas almejavam a elaboração de uma síntese das concepções antagônicas a partir de novas bases teóricas. Como apontam Cole & Scribner (apud VIGOTSKI, 1991, p. 6)

[...] um ramo com características de uma "ciência natural" que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e outro com características de uma "ciência mental", que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores. O que Vigotski procurou foi uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais.

É, então, nesse cenário de busca por uma nova metodologia, que Vigotski ganha notoriedade. Durante o Segundo Congresso de Psiconeurologia ocorrido em Moscou,

Vigotski profere a palestra intitulada *O método de investigação reflexológica e psicológica*. O foco deste estudo era então o idealismo e dualismo presentes na reflexologia de Bekterev e Pavlov ao defender a separação entre psique e comportamento humano, ao defender a concepção de que a psicologia não poderia se distanciar da consciência como seu objeto de análise, sendo esta sua tese por excelência (VAN DER VEER & VALSINER, 2001).

Já em seu texto *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski (2004), defende a elaboração de uma psicologia unificadora em que o método de investigação científica torna-se imprescindível. A partir de então, o método materialismo histórico-dialético na psicologia torna-se o princípio da construção de uma psicologia marxista. As insatisfações de Vigotski com o modo como os psicólogos russos apropriavam-se dos conceitos do marxismo ficam evidentes no seu texto sobre a crise na psicologia, quando o autor aponta que não bastava estabelecer analogias entre conteúdos de investigação psicológicos e conceitos da filosofia marxista, mas deveria incorporar o materialismo histórico dialético como método de pesquisa à psicologia.

Dessa forma, de acordo com Shuare (1990), o que caracteriza a psicologia histórica cultural é a busca por um referencial filosófico no materialismo histórico dialético, com a clareza de que uma teoria científica não se coloca de forma isolada de um fundamento filosófico e de uma concepção de mundo.

Assim sendo, a teoria elaborada por Vigotski postula que o processo de desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo histórico, em que a linguagem e a aprendizagem são fatores fundamentais.

Vigotski era, sobretudo, um pensador marxista, e seus primeiros contatos com os escritos de Marx e Engels acontecem em um período anterior a sua chegada à universidade. Sua relação com os postulados principais do marxismo, assim como sua proximidade com a dialética, contribuíram para que ele se mantivesse afastado das determinações impostas pelo regime stalinista em relação ao marxismo.

Dessa forma, ele denominou de "psicologia cultural-histórica" a reelaboração da Psicologia a partir do estudo do materialismo histórico, elaborado por Marx e Engels.

"O conceito de práxis humana, isto é, a atividade histórica concreta que é um gerador por trás dos fenômenos de consciência", elaborados por Karl Max, fez com que Vigotski aproximasse de sua teoria (KOZULIN, apud RIBEIRO, 2010, p. 119).

Da mesma maneira que a vida da sociedade não representa um todo único e uniforme, e a sociedade é subdividida em diferentes classes, assim, durante um dado período histórico, a composição das personalidades humanas não

pode ser vista como representando algo homogêneo e uniforme, e a psicologia deve levar em conta o fato fundamental que a tese geral que foi formulada recentemente só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as diferenças de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que foram encontradas em diferentes sistemas sociais encontram sua expressão, ao mesmo tempo, no tipo de personalidade e na estrutura da psicologia humana neste período histórico (VIGOTSKI apud PINO, 2000, p.63).

No exame que faz sobre a influência do pensamento marxista nos trabalhos de Vigotski, Oliveira (2004, p. 24) avança no debate, tendo em vista esclarecer, a partir do aspecto cultural, a conversão do social para o individual:

[...] não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Ao longo dos estudos realizados por Vigotski, ficam evidentes as marcas deixadas pelo pensamento de Marx - consequência de sua formação intelectual e de sua expectativa em contribuir para a construção de uma psicologia que considerasse que os sujeitos são constituídos em um contexto social, histórico e cultural, conforme discorreremos a seguir.

1.3 A formação da consciência e o desenvolvimento humano para a perspectiva histórico-cultural

A partir da base marxista, em especial, dos conceitos de materialismo e dialética, conforme descrevemos anteriormente, Vigotski, em seus estudos, estuda como se dá a formação das funções psíquicas superiores e a constituição e desenvolvimento do homem. De acordo com Pino (2000, p.48), "o que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje é o fato de que a base da constituição do pensamento vigotskiano, é formada essencialmente pelo histórico, o social e o cultural".

Vigotski elabora uma teoria considerada sócio-histórica para estudar a condição humana. Acredita, pautando-se na dialética, que no processo de desenvolvimento humano, à medida que o homem age no meio, ele o modifica e, ao mesmo tempo, é modificado. Ao longo do processo sócio-histórico, novas e constantes necessidades emergem à medida em

que a sociedade modifica-se e, conseqüentemente, com novas mediações há novas intervenções humanas. O autor considera que um dos instrumentos mais importantes para essa transformação dá-se por meio da linguagem. Por isso, ele defende que são duas as atividades mediadoras que possuem caráter fundamental nas relações mediadas: os signos e os instrumentos.

Consoante Vigotski (1993), os instrumentos são atividades mediadoras que permitem ao homem modificar o ambiente em que vive, e a mediação por instrumentos é essencial ao trabalho humano; já os signos são elementos que atuam no sistema psíquico do homem, são eles que permitem ao homem lembrar e perpetuar a cultura socialmente construída.

O autor esclarece que o processo de mediação, por meio de signos, é primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, a relação entre pensamento e a linguagem. A linguagem, para ele, é, pois, a mediação que vai possibilitar ao homem, além de sua função precípua de comunicação, operar mental e conceitualmente; ela é o instrumento básico da consciência, o meio pelo qual se materializa o pensar e a atividade concreta dos homens.

Em outras palavras, a ação consciente do homem sobre o mundo é mediada pelo uso de instrumentos e pelos signos. Acerca disso, cumpre ressaltar que, de acordo com Vigotski (1991, p. 59-60),

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumento, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Ainda conforme referido autor (1991), enquanto o primeiro dirige-se para a atividade humana externa, tendo por fim o controle e o domínio da natureza, o segundo norteia internamente a ação dos homens, voltando-se para o controle do próprio indivíduo. Dessa forma,

[...] o uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2000, p. 62)

A reconstrução interna de uma operação externa é chamada pelo autor de

internalização. De acordo com Smolka (2000, p. 27), esse conceito na perspectiva histórico-cultural "[...] refere-se ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo". A autora explica ainda que, nos estudos vigotskianos, o termo "[...] como um construto psicológico, supõe algo "lá fora" - cultura, práticas sociais, material semiótico - a ser tomado, assumido pelo indivíduo". No entanto, essa relação não é direta, mas mediada pelos signos e instrumentos. Vigotski (2000, p.63) ressalta que o processo de internalização consiste em uma série de transformações a saber: 1) Uma operação que representa uma atividade externa éreconstruída e começa a ocorrer internamente; 2) Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal; e, 3) A transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é resultado de vários eventos ao longo do desenvolvimento. Smolka (2000) explica que, conforme texto de Vigotski, poderíamos pensar que o termo apropriação poderia ser usado como sinônimo de internalização, mas este carrega para si muitas outras significações. Segundo ela,

[...] o termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/ produzir (SMOLKA, 2000, p. 28).

É nesse sentido que Vigotski refere-se à internalização, uma vez que, conforme as palavras do autor, "a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos" (VIGOTSKI, 2008, p. 40) e que "a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana" (VIGOTSKI, 2008, p.42).

O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/ produzir.

Diante desses construtos acerca da apropriação da cultura, parece evidente que o processo de internalização dá-se a partir das interações sociais, a partir da significação que o

outro atribui a uma ação humana. Em sua obra "A formação social da mente", o autor explica esse movimento a partir do gesto de apontar. Segundo ele, inicialmente, esse gesto nada mais é do que a tentativa de a criança, sem sucesso, pegar algo. Quando a mãe vemem seu auxílio, a criança vai percebendo que esse movimento indica alguma coisa. A situação inicial, então, modifica-se completamente, uma vez que o "apontar torna-se um gesto para outros" (VIGOTSKI, 2008, p.45). No processo de compreensão desse movimento ele só se tornará um gesto verdadeiro "após manifestar-se objetivamente para outros como tal gesto. Suas funções e seu significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva e, depois, pelas pessoas que circundam a criança" (VIGOTSKI, 2008, p.45). Nesse sentido, a apropriação, a significação faz-se por meio do outro, dos signos, dos instrumentos, da cultura. Por isso, Oliveira (1995, p. 37) esclarece que

[...] quando Vigotski fala em cultura, não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócioeconômico, a profissão de seus pais. Está falando, isto sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado.

Dessa forma, cultura significa um conjunto de características humanas não inatas, criadas e aperfeiçoadas por meio da comunicação entre os indivíduos de uma sociedade tendo função essencial no desenvolvimento humano. Nesse sentido, de acordo com Pino (2005, p. 137), são três as ideias fundamentais de Vigotski: 1) a união do signo (palavra) e da ação prática modifica radicalmente a relação entre o homem e a natureza (sentido do trabalho); 2) a presença do signo (palavra) na ação prática introduz nesta a mediação do Outro, ou seja, a mediação social, pois a palavra é palavra do Outro antes de ser palavra própria; 3) o controle da ação prática pelo signo (palavra) confere ao ser humano a autodeterminação, tornando-o senhor de suas ações, mas sem esquecer que a palavra foi antes social, ou seja, algo exercido pelo outro.

Portanto, o homem passa a construir sua história a partir do momento em que conta com a participação do outro e, por conseguinte, apropria-se do patrimônio cultural de determinada sociedade. A construção do conhecimento deriva, assim, de uma atuação compartilhada, sendo sua base o intercâmbio social. Na epígrafe de seu Manuscrito de 1929, Vigotski (2000) registra o modo como concebe o homem que assumimos nesse trabalho, isto é, para nós, o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo.

Ainda, de acordo com Pino (2000), quando Vigotski insere as relações sociais como

definidoras das funções mentais superiores, subverte o pensamento psicológico tradicional e inaugura assim, as discussões sobre a importância das relações sociais na constituição do sujeito e da consciência.

Se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorre em interação com o meio, a inserção social do indivíduo constitui realmente um problema, pois implica na adaptação das condutas individuais às práticas sociais, consideradas, em tese, fenômenos de natureza diferente. Dessa maneira, a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do novo meio (PINO, 2000, p.52).

O que foi registrado até esse ponto do texto remete à Educação de Jovens e Adultos e o seu contexto social e histórico, a como esses alunos foram constituídos na e por meio da linguagem, de que forma significam e ressignificam o contexto escolar do qual fazem parte. Apesar de Vigotski olhar para os processos de significação, alguns pesquisadores que têm estudado suas obras, tais como Smolka, Oliveira e Pino, notaram que, devido a sua morte prematura, o autor não chegou a abordar a produção de sentidos nas relações dialógicas (MORETTO, 2013). E é nesse sentido que Bakhtin e Freire têm um espaço significativo de interlocução nesse trabalho e que discorreremos a seguir.

1.4 A linguagem como instrumento da constituição do humano

Os estudos de Bakhtin e Freire sobre as questões relacionadas à consciência e à linguagem têm, em sua essência, também os aportes teóricos marxistas que postularam:

somente agora, depois de termos considerado quatro momentos, quatro aspectos das relações, originárias históricas, nos damos conta de que o homem tem também "consciência". Mas também não é, desde o princípio, uma consciência "pura". O "espírito" já carrega de antemão consigo a maldição de estar "acometido" pela matéria, que aqui se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em uma palavra, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens. [...]. A consciência é, portanto, já de antemão, um produto social, e o seguirá sendo enquanto existirem seres humanos (MARX; ENGELS, 2007, p. 53).

Embora Marx e Engels não objetivassem especificamente contribuir para os estudos da linguagem, verifica-se no trecho acima que ela - a linguagem - e a consciência utilitária

emergem das relações e interações entre os homens, ao mesmo tempo em que dão forma à organização da sociedade. Sob tal prisma, linguagem e consciência são pensadas como construídas socialmente.

É nesse movimento dialético que Bakhtin (2010, p. 117) afirma:

[...] a palavra é uma espécie de ponte que lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor, que constitui e organiza a atividade mental do sujeito, enfim, que a nomeia e determina sua orientação.

Sendo assim, compreender a linguagem significa compreender, necessariamente, como se dá essa ponte, a relação entre dois ou mais interlocutores, e que esta relação modifica-se dependendo do lugar social em que esses interlocutores encontram-se. Bakhtin (2010, p. 34) afirma que

[...] os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. É a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal.

No entanto, esclarece o autor que

[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 2010, p. 35.)

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, todo signo é ideológico por natureza, e a palavra, assim como afirmou Vigotski (2008) é o signo por excelência. Para Bakhtin (2010, p. 117), "a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte". Considerando que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, Bakhtin (2010) apresenta a noção de diálogo, tão importante nesse trabalho. Para o autor

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda

comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2010, p. 127)

Se a concepção de linguagem bakhtiniana é dialógica e se o homem e a vida são marcados pelo princípio dialógico, pode-se afirmar que "a vida é dialógica por natureza" (BARROS, 2005, p. 28). Segundo Barros (2005), a concepção de dialogismo, nos escritos de Bakhtin, pode ser entendida de duas formas: o diálogo que se estabelece entre interlocutores e o diálogo que é estabelecido entre os discursos. De acordo com a autora, são quatro os aspectos que devem ser mencionados em relação a primeira forma de diálogo apontada: 1) a interação entre locutor e interlocutor é princípio fundador da linguagem; 2) a significação depende da relação entre os sujeitos; 3) a intersubjetividade é anterior à subjetividade uma vez que a relação social não apenas funda a linguagem, mas constrói os próprios sujeitos que a realiza; 4) Bakhtin considera como relação social a relação do sujeito com seus interlocutores e a dos sujeitos com a sociedade.

Em relação à segunda compreensão de diálogo - entre os discursos - Barros (2005) aponta que tudo que é dito mantém relações com outros discursos, isto é, o dialogismo define qualquer texto, seja oral ou escrito, como "[...] um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto" (BARROS, 2005, p. 33).

Essa última concepção instaura um importante construto para nossas discussões sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos, que abordaremos mais especificamente no próximo capítulo. Afinal, ao concebermos a linguagem como dialógica, notamos que, conforme acredita Bakhtin (2010), a língua não é ideologicamente neutra, os discursos proferidos socialmente são complexos e multifacetados, embora, em muitas situações, como a dos jovens e adultos excluídos do contexto escolar, os discursos possam parecer monológicos. Nas afirmações de Barros (2005, p. 33), para Bakhtin, "[...] a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do isso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições".

Conforme a autora, ao assumir essa concepção dialógica, estamos considerando também a polifonia para caracterizar um tipo de discurso em que o dialogismo deixa se ver, um tipo de discurso em que se percebem muitas vozes em oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Barros (2005) explica ainda que

trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias

discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos por definição e constituição dialógicos (BARROS, 2005, p. 34).

A essa noção de diálogo de Bakhtin (2010), podemos estabelecer uma interlocução ao conceito de diálogo de Freire, autor tão considerado quando se pensa em Educação e, especificamente, na alfabetização de Jovens e Adultos.

A literatura visitada revela que, nos anos 1950, o educador Paulo Freire ganha notoriedade no cenário nacional ao propor uma alfabetização de adultos diferenciada e pela idealização dos círculos populares de cultura, fenômenos nos quais se fundamentam na atualidade a educação popular.

Os movimentos populares na década seguinte sofreram forte influência de tais fenômenos, porque se considerava, a partir dos pressupostos defendidos pelos educador, haver grande valor o diálogo e a interação como base indispensável para garantir a libertação do aluno e o direito à educação básica. (TORRES, 1996, p 121).

Para Freire (1979), a educação tem dupla função: instrumentar, com o intuito de preparar técnica e cientificamente a população para o mercado de trabalho, e atender às necessidades concretas da sociedade. Para tanto, organizou uma proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, em que o princípio básico é a leitura do mundo e as experiências de vida do aluno. Sua proposta de alfabetização parte da realidade de vida do aluno para o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Freire (2005), o diálogo é uma condição para a existência do ser humano e apenas o diálogo permite a conquista da liberdade. Segundo o autor pernambucano, é preciso nesse movimento considerar o ato de ouvir e de ser ouvido, já que, "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2005, p.92).

"O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito" (FREIRE, 2005, p. 91).

Os estudos de Freire têm como linha fundamental a dialogicidade, sendo a prática da liberdade a condição geradora para existência do diálogo. Dessa forma, o diálogo é impelido a dar vida à história a partir de seu contexto, isto é, a dialogicidade, conforme aponta Paulo Freire, é o cerne da educação como prática da

liberdade. Nela estão presentes as dimensões da ação e da reflexão, já que o autor concebe as práticas dialógicas como um elemento fundante para constituição da subjetividade.

Ainda de acordo com Freire (2005), toda palavra emerge da práxis, e desse modo, ao pronunciarmos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Nesse sentido, Aranha (1996, p.209) afirma:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Paulo Freire preocupava-se com a formação crítica dos alunos. Como um dos precursores da educação de jovens e adultos, referido educador sempre batalhou pela extinção da educação para a elite, almejando transformá-la em educação libertadora e democrática, que partisse da realidade de vida do aluno.

Por esta perspectiva, Freire (1996) assim define a educação emancipatória:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. E sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus "achados". A certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1996, p. 97)

Nesse sentido, Freire (2001,p.123) aponta que “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente construído. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.” Assim, as experiências dos sujeitos não podem ser alheadas, desconsideradas, pois são construídas nas suas relações com os demais sujeitos e com as instituições que os rodeiam.

Reforçando o posicionamento acima, referido autor (2001,p113) acrescenta que

“A fome frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. “O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos”.

Contudo, ações fragmentadas e descontínuas deixaram marcas indeléveis na história e na cultura, marcas essas que fortalecem a condição marginal e frágil da Educação de jovens e Adultos no Brasil, conforme discorreremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora.

(FREIRE, 1979, p.72)

Neste capítulo, pretendemos discutir sobre o cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA), objetivando compreender como essa modalidade de ensino está situada no contexto social e escolar, bem como de que forma ela pode ser um espaço de transformação social.

2.1 Rememorando a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A definição da EJA vem sendo transformada historicamente. Ao longo dos tempos, essa modalidade de ensino já foi denominada "supletivo", termo que significava compensar o período o qual o cidadão não havia desfrutado ou finalizado dos períodos e aprendizagens próprios do tempo escolar regular. Atualmente, a mudança da terminologia para Educação de Jovens e Adultos afasta-se do caráter suplementar ao idealizar esta modalidade de ensino como promotora de aprendizagem qualificadora e permanente. Mas será que a EJA tem conquistado essa educação de qualidade? Como tem sido ministrados esses cursos? Quem são os alunos que procuram a EJA para alfabetizar-se?

Ribeiro (2001) afirma que, infelizmente, os cursos que promovem a alfabetização de adultos têm um caráter político, pois se destinam a corrigir ou resolver uma situação de exclusão que, na maioria das vezes, faz parte de um quadro de marginalização maior. E essa situação decorre do processo sócio-histórico desde os tempos de colonização.

Quando os colonizadores adotaram a política de colonização através da conversão dos indígenas no Brasil/Colônia, foi consentido aos padres da Companhia de Jesus que desempenhassem o papel central na organização do sistema de educação. Entretanto, na medida em que crescia a representatividade dos jesuítas na colônia, os representantes do governo da época reprimiam a ampliação das suas ações com a expulsão destes

representantes da igreja na colônia. Nessa época, a elite foi quem mais saiu prejudicada, já que a educação popular era pouco expressiva. Sobre este fato, Paiva (1973, p.165) afirma que a educação dos adultos indígenas tornou-se irrelevante, devido ao fato de que o domínio das técnicas, da leitura e da escrita era desnecessário para os membros da sociedade colonial, pois a economia daquela época baseava-se, majoritariamente, na exportação da matéria-prima, não sendo necessário oferecer educação a todos, independentemente da condição social.

Porém, a presença da família real portuguesa no Brasil mudou o panorama educacional brasileiro. Com a vinda dela, o sistema de ensino foi organizado tendo em vista a escolarização de adultos que serviriam à corte e ao Estado.

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, de influência europeia, estabeleceu a garantia de uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", portanto, também para os adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Embora garantida pela constituição, pouco foi feito neste período em relação à escolarização dos adultos devido ao fato de que, na época do Império, o direito à alfabetização estava reservado apenas para os filhos da elite econômica, ou seja, aos não indígenas, não negros e a uma pequena parcela da população feminina.

Segundo Paiva (1973), no ano de 1854, surgiu a primeira escola noturna no Brasil que tinha por objetivo alfabetizar os trabalhadores analfabetos. O projeto expandiu-se rapidamente e, em 1874, já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo, no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres.

O Decreto nº 3.029, conhecido como "Lei Saraiva", foi idealizado em nove de janeiro de 1881, homenageando o Ministro do Império José Antônio Saraiva, responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, instituindo pela primeira vez, o "título de eleitor". Esta norma proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social. Desse modo, o indivíduo analfabeto era incapacitado para participar da escolha dos governantes.

No período de mudança de Regime de governo imperialista para republicano (1887-1897), os problemas econômicos pelos quais passava o país foram atribuídos ao analfabetismo, fato este que promoveu o crescimento da rede escolar e das "ligas contra o analfabetismo", surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo (PAIVA, 1973).

Em termos quantitativos e qualitativos na área educacional é possível perceber a ocorrência de avanços, que culminam em melhores condições didáticas e pedagógicas verificadas na escola pública e nas mobilizações sociais que passaram a cobrar maior

participação do aparelho público, o que implicou e implica ainda acirrada polêmica acerca da definição do papel que o Estado deve exercer sobre a EJA.

Nas décadas de 20 e 30, os debates em torno dessa questão tornaram-se ainda mais intensos. Após a Revolução de 1930, a EJA começou a ganhar visibilidade, sobretudo com o processo de industrialização e as importantes mudanças na política e economia.

Ao ser apresentado, na Constituição de 1934, o Plano Nacional de Educação, verifica-se o início da obrigação do Estado em assumir a manutenção do ensino primário gratuito, integral, de frequência obrigatória e abrangente a adultos como garantia constitucional. Assim, o ensino básico e gratuito foi estendido a praticamente toda a sociedade brasileira.

As grandes transformações e iniciativas que marcaram a década seguinte viabilizaram avanços expressivos na educação e, em função disso, na EJA. Desde sua criação, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) atrelou-se ao intento das elites econômicas no país: sem educação profissional seria inviável o desenvolvimento industrial interno. É por esse viés que a educação de adultos vinculou-se à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Isso ocorreu justamente num contexto em que a educação passa a ser enxergada como parte da segurança nacional a fim de atender o problema do alto índice de analfabetismo (praticamente metade da sociedade brasileira em 1945). É justamente quando o atraso econômico torna-se sinônimo da ausência do acesso à educação escolar por parte da população.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) viria coroar as iniciativas voltadas para o ensino público no contexto examinado. A CEAA ficou com a incumbência de avaliar o material didático para a educação de adultos. Tal iniciativa viria contribuir para a estruturação da EJA. Veja-se por exemplo, como se deu, em 1947, a realização do Iº Congresso Nacional de Educação de Adultos, e, em 1949, do Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Enquanto base política do governo de Getúlio Vargas (concebida por Lourenço Filho), a educação de adultos passou a ser concebida como parte crucial no avanço das etapas de escolaridade da sociedade como um todo, representando um marco para o amadurecimento cultural dos membros da sociedade nacional (BEISEIGEL, 1974). A organização escolar nos mais diferentes espaços, seguindo tal proposta, recebeu o nome de Educação de Várzea. Tratava-se de um currículo básico que deveria também incentivar a ampliação da agricultura no país. Tal iniciativa restringiu-se à alfabetização e, por isso, foi igualmente chamada "Fábrica de Leitores".

A fim de reformular as bases eleitorais, Lourenço Filho ampliou as escolas para o

interior do país. Mas chegou à conclusão de que haveria ainda a necessidade de ir além, de que seria necessária uma iniciativa mais abrangente junto às comunidades com o fim de atingir os objetivos de propagar uma maior conscientização política, sobretudo aos que viviam em regiões mais remotas do Brasil (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Nos últimos anos da década de 1950, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, convocou representantes de diferentes regiões para que fossem expostas as experiências no "Congresso de Educação de Adultos". Nesse congresso, a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire recebeu maior atenção (GADOTTI, 2000). Constituíam-se um movimento de educação preocupado com o avanço da educação de adultos, com críticas contundentes à precariedade das estruturas escolares, à falta de adequação do material didático e, mesmo, à ausência de uma qualificação mais adequada dos educadores que lidavam com o ensino de alunos não atendidos pelo ensino regular. Havia carência de inovações pedagógicas enfatizando uma educação de caráter mais social, de integração dos menos afortunados. Mas já havia demonstrações de um forte desejo de renovação dos métodos e processos educativos, através da superação dos processos estritamente auditivos tradicionais, transformando o discurso em discussão e participação coletiva dos alunos (PAIVA, 1973).

Até 1964, "a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as "reformas de base" defendida pelo governo popular/populista de João Goulart" (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36).

No 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, é formulado um programa permanente de Educação de Adultos. Por meio do Congresso é criado, então, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), tendo Paulo Freire na direção, sendo que em 1964 ele seria extinto, juntamente com outros movimentos de alfabetização de adultos ligados à ideia de fortalecimento popular.

De acordo com Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), o modelo pedagógico tratado preconizou de forma nevrálgica o debate como propósito educativo e a assunção da parte dos alunos adultos, como sujeitos de aprendizagem, de produtores de cultura e de transformadores do meio em que vivem (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Durante sua existência (até 1969), graças ao vínculo mantido com a Igreja Católica, o Movimento de Educação de Base (MEB) foi além da questão da aprendizagem, ou seja, apoiava-se também no propósito de tornar a educação um meio de libertar os menos privilegiados e restringir assim abusos cometidos pelos poderosos (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Emerge em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), com perfil conservador e semioficial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Dois anos depois, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC tornaram-se marcos do reacionarismo, assumindo como meta a retomada do controle político sobre a população por meio da supervisão pedagógica, da produção de materiais didáticos e da diminuição da autonomia das escolas e das práticas educacionais (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Pelo mesmo viés, a aprendizagem e a qualificação sinalizavam para a profissionalização no magistério supletivo, contemplados desde então com um capítulo na legislação que tratava oficialmente de tal modalidade de educação.

Em seguida, o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º. 699, publicado em 28 de julho de 1972, denominado "Política para o Ensino Supletivo", trazia "uma nova concepção de escola", em uma "nova linha de escolarização não o-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais". Para o autor do projeto que delineou tal Parecer, Valnir Chagas, essa lei poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo ilustrativo e pela interpenetração que passou a esperar entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Ao retomar a questão do Ensino Supletivo, Haddad e DI PIERRO (2000) frisam que o Ensino Supletivo visava acelerar para compensar o passado e reciclar o presente, criando uma mão de obra que iria contribuir no empenho para o desenvolvimento nacional, através de um novo padrão de escola.

Para os legisladores, o Ensino Supletivo surge visando reestruturar o antigo exame de madureza, que flexibilizava a possibilidade de obtenção de certificação e viabilizava uma pressão por vagas nos níveis posteriores, sobretudo no universitário. Era preciso, ao mesmo tempo, aumentar o acesso à formação profissional para "uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo". Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e 'mais aberta'".

A Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de substituir iniciativas anteriores de alfabetização de jovens e adultos, como a Ação Básica Cristã (ABC) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Nessa época o Regime Militar passa a determinar as políticas para a educação de jovens e adultos. Entretanto, entre os anos de 1967 e 1970, a atuação do MOBRAL restringiu-se a oferecer subsídio técnico e financeiro às ações que objetivassem o trabalho com a EJA I. Após passar por reestruturação, em meados de 1970, o MOBRAL inicia efetivamente o

trabalho de alfabetização. Por esse reencaminhamento do projeto inicial, o Governo Federal estabeleceu como meta “erradicar” o analfabetismo em um curto período, atendendo àqueles que potencialmente tornar-se-iam a mão de obra necessária para atender ao modelo econômico industrial-urbano.

Tal iniciativa deu-se em resposta a coações da UNESCO sobre o governo brasileiro, o que justifica o investimento substancial voltado para o MOBRAL e explica em grande medida o fato de ser considerado como a maior campanha de alfabetização do país.

[...] graças ao Decreto-Lei 1.124 de 08/09/1970, 1% do imposto de renda devido pelas empresas passaria a ser transferido para o Movimento. O montante auferido seria complementado com um adicional de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. [...] Em 1971, segundo Jarbas Passarinho, o MOBRAL possuía a soma de 20 a 25 milhões de dólares (PEIXOTO FILHO, 1994, p.36).

Contudo, Segundo Paiva (2003, p. 337), “[...] o Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime militar, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias”.

As metas do regime de governo Ditatorial refletiam-se fortemente no exemplo de educação em vigor, na medida em que havia o cerceamento das mobilizações sociais. Com relação ao mesmo contexto, também chama atenção a impossibilidade de qualquer questionamento sobre as reformas educacionais e o excesso de fiscalização e censura sobre o que seria ensinado nas escolas; prevaleciam ações repressoras e controle, presentes, sobretudo, nas associações classistas e locais de trabalho.

Paiva (2003), em seus estudos, ao tratar do resultado da análise realizada sobre o Mobral enquanto política pública de alfabetização revela que, no período em que durou quinze anos- este movimento foi marcado por falhas na gestão pedagógica, administrativa e financeira dos recursos abarcados. Revela também o uso ideológico do Estado Militar em um modelo autoritário de educação concretizada pela regulamentação e prática.

Em 1985, com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) submerge, sendo sucedido pela Fundação EDUCAR, com características semelhantes ao MOBREAL, mas sem o amparo financeiro, crucial para a concretização de seu propósito. Em 1990, em face da extinção desse órgão, iniciou-se a descentralização política da EJA, que se dá pela crescente transferência da responsabilidade do governo federal ao nível municipal no que se refere à já

mencionada obrigação do poder estatal com os programas de alfabetização e pós-alfabetização.

Haddad e DI PIERRO (2000), discorrendo sobre a extinção da Fundação, argumentam tratar-se de um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos. Assim, a União deixa, progressivamente, de participar diretamente da prestação de serviços educativos, ocorrendo justamente o contrário no que se refere à participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos.

É neste contexto que, na cidade de Campinas, interior de São Paulo, no ano de 1987, o professor Enildo Pessoa (1930-1916), então secretário da Educação do município (1983-1988), cria a Fundação para Educação Comunitária (FUMEC). A FUMEC foi instituída nos termos da Lei n. 5830/87 como fundação de caráter privado e vinculada à Secretaria Municipal de Educação, mantenedora, inicialmente, do programa de Pré-Escola em espaços cedidos pela comunidade nas cinco regiões do município e do programa de alfabetização EJA I -Educação de Jovens e Adultos - (anos iniciais do Ensino Fundamental).

A convocação de especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para 1990 culminou na fundação da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). Todavia, tal proposta é extinta mesmo antes de ser concretizada, mediante a extinção da Fundação EDUCAR. No mesmo contexto, entretanto, diversos debates foram abarcados por instituições governamentais e não governamentais objetivando-se definir estratégias para eliminar o analfabetismo no país.

A gestão do presidente Fernando Collor de Mello deflagrou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), visando diminuir em cinco anos em 70% do total de analfabetos, posto em 1990 atingir 17.762.629 brasileiros. Em vista dessa meta, foi criada a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania que, gradualmente, foi-se desassociando, devido a total fragmentação e ao desapego do Programa e da Comissão na busca por recursos (MACHADO, 1998).

Haddad e DI PIERRO (2000) contam-nos que os anos 1990 foram marcados pela relativização nos planos cultural, político e jurídico dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas alcançadas em contextos anteriores e a descentralização do debate, assim como pela situação marginal da EJA nas políticas públicas do país.

Na mesma década, a articulação relativa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) confirmou a institucionalização da modalidade EJA não sendo nominada como Ensino Supletivo por EJA. Tal troca de denominação é vista como problemática para certos estudiosos. A transição de ensino supletivo para educação de jovens

e adultos não é uma simples questão vocabular. Ocorreu uma ampliação do conceito ao alterar a expressão de ensino para educação. Na medida em que o termo "ensino" limita-se à mera instrução, a expressão "educação" é muito mais abrangente, significando os diferentes processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Essa preocupação pode ser percebida também na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 2). De acordo com o documento, há

[...] novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Em seu artigo 38, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) trata dos cursos e exames supletivos baseados na ideia da suplência como compensação e correção de escolaridade. Contudo, ao determinar a redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio, dá margem para adesqualificação desta modalidade de ensino, valorizando mais a certificação que os processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Ao opor-se a este discurso em 1997, a Declaração de Hamburgo, tratando da Educação de Adultos, verificada na V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), deu grande importância ao fato de que a educação que ela é concebida mais como um direito, como uma chave para o século XXI, e mesmo uma consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade.

Não obstante, é uma justificação de peso em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da justiça, da democracia, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito básico para a construção de um mundo onde a violência é sucedida pelo diálogo e pela cultura de paz sustentada pela justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

O mesmo sugere a leitura do Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA, que considera esta modalidade de ensino a partir das seguintes funções: reparadora, pela restauração de um direito recusado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em virtude de mais igualdade no modo pelo qual se repartem os bens sociais; e

qualificadora, visando garantir a atualização vitalícia de conhecimentos.

O entendimento legal da EJA não tem alterado as políticas públicas para essa modalidade de ensino, que continua sendo negada. Caso típico de argumento dessa natureza é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), formado por alunos do ensino fundamental para a retomada dos recursos (verbas de investimento em educação), desconsiderando os alunos da EJA.

O distanciamento da União nas políticas públicas de EJA, passando a responsabilidade para Estados e Municípios, ofereceu ações de cunho popular, ilustrando uma pulverização de programas na meta de menosprezar a problemática de EJA no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Mais que em governos anteriores, a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006) apoiou iniciativas para as políticas públicas de EJA. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu, ao mesmo tempo, a geração de suas três vertentes, de caráter, sobretudo, social para a modalidade de EJA.

A primeira configura-se no Projeto Escola de Fábrica, tratando-se de cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos.

A segunda consiste no PROJOVEM, voltado à faixa juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade acima da 4ª série (5º ano, atualmente), mas sem ter chegado ao fim do ensino fundamental e sem vínculo formal de trabalho. Possui como meta central a qualificação para o trabalho através da junção da implementação de ações comunitárias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

A terceira é representada pelo Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio voltado para Jovens e Adultos (PROEJA), tendo como alvo a educação profissional-técnica em nível de ensino médio.

Tais correntes, embora busquem a escolarização dos adultos ao se tornarem iniciativas elásticas para as políticas de EJA, determinam ações no sentido da profissionalização, mas consolidam a fragmentação de programas em que o diploma é meta da universalização da educação e eliminação do analfabetismo sem, todavia, a busca por continuidade, especificando a formação inicial (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Outra relevante iniciativa do governo Luis Inacio Lula da Silva, relacionada às políticas para EJA, foi a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985 pelo governo federal da época, com objetivo de distribuir livros didáticos em regime de gratuidade para os alunos do 1º ao 9º ano das escolas públicas do Brasil. A

Educação de Jovens e Adultos passa a ser contemplada pelo programa e amparada legalmente pela resolução CD FNDE nº18, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), a iniciativa constituiu-se no primeiro passo para a efetivação de um programa do livro didático direcionado especificamente para a educação de jovens e adultos.

O contexto histórico, social e político apresentado acima evidencia a dualidade da história da educação brasileira e carrega, em sua essência, interesses voltados para atender aos propósitos da burguesia, negligenciando, assim, o ensino das classes sociais menos favorecidas. Deixa ainda como legado para a sociedade adulta do Brasil o analfabetismo que por séculos tem marcado uma parcela significativa da sociedade brasileira: em geral, os mais desfavorecidos.

2.2 Do direito à Educação de Jovens e Adultos

Quando se vive em um universo em que a escrita é essencial, depende-se de saber ler e escrever para o acesso aos bens materiais, à cultura, à informação e para a fruição dos demais direitos. Contudo, nessa pesquisa, deteremo-nos nas considerações sobre o direito à educação, de modo mais específico no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Haddad (2003, p. 95) relata que

Assumir a educação como um direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igual qualidade) indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a efetivação desse direito.

Porém, a Educação de Jovens e Adultos é assinalada pela contradição entre a declaração, jurídica, na forma de direito da população jovem e adulta à educação básica, e sua negação, na prática, pela sociedade neoliberal.

O direito à educação é reconhecido, juridicamente, tanto no cenário internacional como no nacional. No âmbito internacional, o Brasil é signatário de várias iniciativas em que o tema direito à educação é contemplado, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos que trata especificamente da questão educacional em seu artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos

nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

No plano da EJA, na esfera internacional, é imprescindível enfatizar os documentos elaborados, notadamente as seis edições das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS), que reafirmam a EJA como direito de todas as pessoas jovens e adultas e conclamam os Estados Nacionais e Organismos Internacionais a tomarem parte no processo de efetivação deste direito. Foram sedes das CONFITEAS: Elsimore - Dinamarca (1949), Montreal - Canadá (1960), Tóquio - Japão (1972), Paris - França (1985), Hamburgo-Alemanha (1997), Belém-Brasil (2016).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 dedica vários artigos ao direito à educação. O artigo 205 afirma que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.195).

Quando enfatiza que a educação é direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família, amplia a definição de educação e do campo de aplicação do princípio do direito.

Do modo como está escrita atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96 - garante à Educação de Jovens e Adultos o status de modalidade de ensino integrante da educação básica, detentora de características exclusivas. Atendendo ao texto da Constituição Federal de 1988, o FUNDEF concretizou-se enquanto um mecanismo fundamental para o financiamento da educação, viabilizando sua indução. Por essa perspectiva, a entidade municipal assumiu o papel de garantidora no funcionamento nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Educação tem papel relevante em todas as Constituições do Brasil, da primeira (1824) à de 1988, ainda vigente. Esse interesse viabilizou a atenção quanto aos avanços e retrocessos no que concerne ao prisma de entendimento de cada constituição aqui adotada. Isso deu condições para a ocorrência de mudanças que se encontravam em sintonia com a reorganização histórica pelo

qual o país passou, atendendo assim os interesses das classes dominantes, em face de diferentes circunstâncias políticas adotadas no momento de elaboração e reelaboração das leis.

Nos esforços emanados em prol da inclusão, tratando particularmente da ampliação da educação básica aos jovens e adultos, o texto constitucional assume atualmente diferentes fronteiras. A concretização das garantias educacionais, no plano concreto das relações sociais, é mantida como questão fundamentalmente política que reflete uma das passagens da luta mais ampla pelo aumento e efetivação dos direitos de cidadania (BEISIEGEL, 1997).

No artigo 208, a Constituição Federal determina o direito universal à educação fundamental, no mesmo ritmo em que aumenta o direito de acesso ao ensino fundamental e gratuito aos que a ele não tiveram acesso. O artigo reafirma o direito à educação básica para todos destacando o ensino fundamental obrigatório:

Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Pelo texto do artigo 208 da Constituição é de se presumir, também, a existencia de fonte de recursos para o atendimento de tal garantia. Todavia, a Emenda Constitucional nº 14/96 descarta a identificação da fonte de recursos e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF -, que não considerou para efeito de cálculo a EJA.

A estrutura da lei que estabelece do direito público subjetivo é uma conquista crucial no conjunto das garantias. Cumpre, antes de tudo, observar que o direito públicsubjetivo adapta-se ao funcionamento do aparelho jurídico de fiscalização mantido pelo poder estatal, na medida em que permite ao seu titular coagir judicialmente o Estado a cumprir sua obrigação. Não há como negligenciar, a partir do desenvolvimento do referido conceito, que se tornou padrão, o reconhecimento de condições jurídicas que o Poder Público deve oferecer, fazer, e mesmo assumir, negando algo em benefício de um particular, já que todo direito, cujo elemento é uma prestação de outrem, deve pressupor um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor (DUARTE, 2004)

Na Seção V, do Capítulo II da LDB 9394/1996 ("Da educação de Jovens e Adultos

e congrega a EJA como modalidade da Educação Básica"), características específicas são incorporadas, abrindo atenção a esta em dois artigos: 37 e 38.

O artigo 5º da LDB – Lei nº 9.394/96 endossa o direito público subjetivo e explicita no parágrafo 3º que todo cidadão tem legitimidade para peticionar junto ao Poder Judiciário, postulando o cumprimento legal de um direito, definindo competências para Estados e Municípios, em regime de colaboração, e sob a assistência da União. O recenseamento de segmentos da sociedade em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso não passa de uma das referidas competências (BRASIL 1996) A concretização daquele artigo permite pressupor a obrigação da existência de uma política educacional para a EJA que permita a universalização do acesso sem depender do nível da escolarização anterior.

O artigo 37da LDB aponta que a educação de jovens e adultos deve ser oferecida aos que não obtiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. O artigo, ao deliberar o destino da EJA, defende o reconhecimento de segmentos da sociedade que não desfrutaram do direito à educação em idade ideal, através da restituição do direito que lhe foi negado anteriormente. O parágrafo primeiro do referido artigo atribui responsabilidade aos sistemas de ensino por garantirem a gratuidade de oportunidades educacionais próprias, estabelecendo pré-requisitos que deveriam ser atendidos pelos segmentos atendidos pela EJA. Em outras palavras, passou-se a especificar o contexto vivenciado pelo educando, levando em consideração suas metas, definindo por métodos mais criteriosos os conhecimentos e as experiências acumulados pelos alunos atendidos, democratizando assim oportunidades formativas a jovens e adultos. Não é segredo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, fortaleceu os mecanismos constitucionais ao atribuir à temática educacional no conjunto de seu quarto capítulo, estabelecendo que a oferta educacional deve levar em conta as especificidades do público em questão, assim como a obrigação atribuída ao Estado para criar meios de acompanhamento real daquela oferta (BRASIL, 1990).

O texto legal diminui a importância das discussões atuais que têm se realizado no terreno da EJA no que se refere à presença cada vez maior de jovens adolescentes que buscam por um atendimento voltado para as particularidades do mesmo grupo etário em processos de escolarização (BRASIL, 1990).

Em que pese a ampla e esparsa legislação nacional, e internacional, que ampara os direitos relativos à educação de jovens e adultos, ainda é expressivo o número de indivíduos sem acesso a essa modalidade de ensino. Contudo, faz-se necessária uma transformação para

que essa modalidade efetivamente possa se constituir em espaço de transformação social.

2.3 Da exclusão escolar à construção de um espaço de transformação social: uma discussão

Arroyo (2001) assevera que a Educação de Jovens e Adultos tem sua história permeada por tensões, em que se cruzam interesses pouco consensuais, principalmente pelo fato de que o público atendido pela EJA é composto por trabalhadores, pobres, negros, mulheres, oprimidos e excluídos. Nesse sentido, os alunos

que, por algum motivo, não frequentaram o ensino regular, trazem ao retornarem ao contexto escolar marcas dessa exclusão, de suas vivências, de suas trajetórias de vida, de aprendizagens e dificuldades (MORETTO, 2016, p. 105).

Assim sendo, cabe ressaltar que, ao olharmos para o contexto da EJA na atualidade, é necessário compreendermos esse processo, as histórias de pessoas que viveram e vivem processos de exclusão.

As políticas educacionais brasileiras, desde os anos 1960, vêm sendo mobilizadas pelo discurso da democratização do ensino. Infelizmente, ainda existe um contingente considerável de crianças e jovens que permanecem distantes dos espaços escolares. Em geral, são indivíduos da classe menos favorecida que, quando conseguem ingressar nas escolas, raramente passam dos primeiros anos.

Historicamente, a distribuição de renda, a localização geográfica e a classe social da população são variáveis apontadas para explicar a distância entre os diferentes grupos sociais e o fracasso de seu processo escolar daqueles menos favorecidos economicamente.

Consoante Arroyo (2000), precisamos reconhecer que nossa cultura escolar ainda hoje é uma das mais seletivas e excludentes. A escola atua ainda como se estivesse trabalhando apenas para aqueles que faziam parte dela: a classe burguesa.

Ao abordar o tema, Soares (1994) afirma que, mesmo com o discurso de que hoje há a democratização da escola, o "povo ainda não é vencedor" (SOARES, 1994, p.9). De modo intenso, ela aponta o afunilamento, que vai construindo a chamada "pirâmide educacional brasileira".

Segundo esta autora,

a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e

valoriza a cultura das classes dominantes; de tal modo que o aluno oriundo das classes dominadas encontra modelos culturais que não são os seus, e os mesmos lhe são dados como "certos", enquanto os seus próprios padrões são, ou ignorados como inexistentes ou desprezados como errados (SOARES, 1994, p.15).

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2015 o país tinha uma taxa de 13, 2 milhões de pessoas analfabetas com idade de 15 anos ou mais⁶. Essas são tidas como incapazes de ler e escrever um pequeno bilhete mesmo depois 500 anos de tentativas, investimentos e campanhas em prol da escolarização de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, contudo, a UNESCO pondera sobre as dificuldades para o levantamento de informações sobre a situação brasileira:

É unânime, por exemplo, a constatação de que faltam dados atualizados e consistentes sobre a demanda e a oferta de EJA que informem o planejamento das ações e a avaliação dos programas em curso. Não há estudos sobre os componentes do custo-aluno de qualidade que orientem a alocação de recursos e tampouco são divulgados os percentuais orçamentários aplicados na EJA pelas três esferas de governo. (UNESCO, 2007 p. 19)

A complexidade e multiplicidade de facetas e tensões vinculadas à EJA e as especificidades do público deste seguimento da educação, fizeram com que uma expressiva indefinição cristalizasse-se no decorrer do tempo. Isso explica algumas tentativas marcadas pela falta de êxito em superar os problemas gerados por uma dificuldade que, segundo alguns críticos, teriam atrasado o desenvolvimento do país: a escolarização de jovens e adultos. A imagem que emerge na perspectiva aqui apresentada origina-se de políticas públicas não afinadas com ações populares, ou, em outras palavras, de uma oposição de resistência entre o popular e o formal. Segundo Haddad e DI PIERRO (2000):

[...] a EJA sempre compreendeu um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais [...] quase todos os domínios da vida social. Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4)

Apesar de a EJA ter sido constituída em um espaço de exclusão social, ela deve ser

⁶Informações disponíveis em <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/>. Acesso em 06.12.2017.

pensada como uma modalidade de ensino que possibilite a transformação social daqueles que a procuram. Soares (2002) destaca que:

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa no art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de um ensino fundamental, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (SOARES, 2002, p. 11)

Apesar de a Constituição Federal assegurar a educação como um direito a todos os membros da nossa sociedade, a análise do contexto em que a EJA concretizou-se leva-nos a encontrar outros aspectos de igual importância. A investigação realizada até o momento leva a perceber, por exemplo, que ao longo da sua história, os programas colocados em prática fizeram-se fragmentados, o que deriva da falta de uma concepção pedagógica e metodológica coerente com as necessidades da maior parte da sociedade. Trata-se, em suma, de um problema que se verifica desde as primeiras tentativas de criação de escolas, já no período colonial.

No tocante ao problema acima levantado, vale notar que não foram poucos os programas criados. Estes se fizeram também como alternativas assistencialistas de resistência à exclusão social e, inspirados em propostas pedagógicas, aparentemente poderiam ser considerados como resultantes de uma busca. Ou seja, teriam se originado na luta pela formação de um caráter universal de acesso aos canais de participação social, mas que não funcionou bem, justamente porque não se considerou as peculiaridades locais de cada comunidade, ou, em outras palavras, pelos conteúdos e contextos que compreendem a diversidade étnica e cultural brasileira. Desprezando as características locais das comunidades escolares, a prática de tais propostas, no que se refere, particularmente, à alfabetização de adultos, acabou por não ser marcada por expressivo êxito (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Não devemos, portanto, subestimar os obstáculos a serem superados e que marcaram e marcam ainda hoje inúmeros projetos e planos, ações pontuais que visam ao avanço na educação e erradicação do analfabetismo no Brasil. Estes, aliás, também no nível de organização, são marcados por uma trajetória pontuada por enormes mal-entendidos.

A criação de inúmeros e diversos projetos, que formam uma teia complexa entre sociedade, economia e Estado, concebem a educação de jovens e adultos como educação de segunda classe. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado "incompetente, marginal, culturalmente inferior" (FÁVERO, 2004, p.15). Tal concepção, explica por que se tornou corriqueiro o desmantelamento e/ou a

substituição destes projetos por outros.

Vale frisar, em especial, que a mobilização gerada por políticas públicas educacionais propostas pelos governos no país no decorrer de décadas deu-se mais em razão da enorme pressão, tanto externa, através de órgãos internacionais como UNESCO e ONU, como interna, nacional, por meio de diversos movimentos populares.

Não há como desprezar os projetos, movimentos, programas e campanhas que se originaram da luta em torno de inúmeros movimentos de base, que tanto passaram a reproduzir signos de linguagem como, ao mesmo tempo, não deixaram de atribuir significativa atenção à existência do sujeito, algo que em nossa sociedade também pode resultar do empoderamento por meio do domínio do saber.

Uma análise sobre a educação brasileira leva-nos a observar a educação de jovens e adultos como resultante da falta de habilidade do aparelho público em garantir, através de políticas públicas coerentes, vagas suficientes e a permanência da criança e do adolescente no ambiente escolar. Por isso mesmo, os empreendimentos em EJA, em sua maior parte, seguem na marginalidade do processo educativo nacional, e os problemas mais incisivos no que se refere a esta afirmação têm relação com as metas defendidas pelo governo, instituídas histórica e culturalmente, conforme as demandas políticas dos respectivos sistemas ideologicamente dominantes.

Integra-se, no texto das Resoluções nº 11/00 e nº 01/00 - CNE (BRASIL, 2000), o propósito de tornar a função reparadora um meio de garantir a todo jovem ou adulto o direito ao acesso e frequência escolar. Desse modo vai ao encontro, ao mesmo tempo, do atendimento às especificidades. Na mesma medida não deve, também, desrespeitar as individualidades e necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA. Trata-se de uma meta homogeneizadora, declarado o restabelecimento do caminho escolar como uma forma de relação de aprendizagem, a qual todo o jovem e todo o adulto não escolarizado deve participar se julgar necessário. Estes sujeitos da aprendizagem escolar devem, ao longo de suas experiências sociais, encontrar na escola qualificadora a garantia de uma real atualização de conhecimentos - e a garantia dessa oferta por toda sua vida.

Infelizmente, nas políticas públicas abreviadas com as quais nos deparamos no contexto nacional atual, a modalidade de ensino que integra a EJA é concebida como um direito do cidadão, o que afasta a imagem de compensação e de busca por uma reparação e equidade. Mas a aprendizagem ofertada deveria visar, sobretudo, a um tipo de qualificação permanente e não de caráter suplementar, mas fundamental. Se isso não ocorre, o problema enfrentado passa a significar uma flagrante contradição entre o poder econômico

e o enriquecimento sociocultural, menosprezo quanto à possibilidade de transformação do trabalhador enquanto sujeito que controla seu próprio capital humano (RUMMERT, 2007).

A preponderância de uma visão produtivista nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se fundamenta no discurso da equidade e democratização, promove a exclusão de determinadas modalidades de ensino através da isenção governamental. É assim que a educação de jovens e adultos vem sendo dimensionada no contexto social.

A aproximação do contexto da Educação de Jovens e Adultos revela peculiaridades perpetuadas há séculos, em uma área da educação marcada por lutas históricas, lutas imprescindíveis na busca pela efetivação da democratização do ensino.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentamos o percurso metodológico realizado para a construção dessa pesquisa⁷. Para isso, inicialmente, caracterizamos nosso trabalho em uma abordagem qualitativa. Após, apresentamos os objetivos e o contexto de produção da pesquisa. Em seguida, descrevemos quem são os sujeitos participantes e o local onde a pesquisa foi realizada. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise dos dados.

3.1 A abordagem da pesquisa

A pesquisa ora apresentada será orientada por uma abordagem qualitativa, a partir da perspectiva histórico-cultural e enunciativa. Optamos pela abordagem qualitativa por privilegiar a compreensão e interpretação dos conteúdos que compõem os estudos sobre os fenômenos humanos e sociais. De acordo com Flick (2009, p. 20), esse tipo de pesquisa "é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida"

Pino (2000, p. 48) revela que, segundo Vigotski, história tem um conceito geral e um conceito restrito. No primeiro conceito, história "significa uma abordagem dialética geral das coisas"; no segundo, "significa a história humana". Estes dois modos de conceber a história entrelaçam-se, constituindo a base da teoria vigotskiana. Nesse sentido, as pesquisas qualitativas embasadas nessa perspectiva

focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais, centram-se na esfera simbólica e consideram a linguagem como ação/interação; tornam possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos; partilham, ainda de uma concepção de pesquisa como trabalho histórico e construtivo, em que o pesquisador pode ser também protagonista no evento estudado (GÓES e SMOLKA, 1993, p. 67).

3.2 Objetivo da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo trazer as vozes sociais que emergem de um

⁷Ressaltamos que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em 06 de maio de 2017 conforme número CAAE 64827417.1.0000.5514.

grupo de alunos da EJA I, da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), em Campinas, São Paulo, além das percepções desses estudantes em relação à escola, à leitura e à escrita.

3.3. Objetivos específicos

A presente pesquisa tem como objetivos específicos:

- 1) Compreender as diferentes concepções acerca da escola, a partir da voz e do olhar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos;
- 2) Compreender quais as necessidades e expectativas desses sujeitos que compõem os bancos escolares da EJA e suas concepções de leitura e escrita;
- 3) Conhecer as histórias e trajetórias de vida dos alunos da EJA.

3.4. Contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma das salas de alfabetização da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC). Nessa instituição, as aulas acontecem diariamente das 19h às 21h30 em uma das salas da Escola Estadual "Benedicta Sales Pimentel Wultke", localizada no bairro Jardim Nova América, região periférica da cidade de Campinas, onde atuou como professora alfabetizadora. O grupo é composto por alunos com idade entre 25 e 80 anos. Todos os alunos atendidos na referida sala são moradores do bairro onde a escola está instalada, havendo em comum o fato de todos serem migrantes da região nordeste do país, tal qual a maior parte das famílias moradoras desse bairro.

Como já apresentado no capítulo 2 desta dissertação, desde o início da colonização, a Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional passou por inúmeras e diferentes políticas públicas na tentativa de erradicar o analfabetismo no país. A instituição FUMEC surge da antecipação de novas diretrizes, em substituição ao programa nacional vigente até o ano de 1990, Fundação Educar, objetivando a elaboração de possíveis soluções para o fim do analfabetismo na cidade de Campinas.

Assim, segundo o Estatuto da FUMEC, em 16 de setembro de 1987, o Poder Executivo, amparado pela Lei nº 5.830, autoriza a estabelecimento da "Fundação Municipal para a Educação Comunitária" - FUMEC. A fundação foi criada como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeiramente, e vencimento indefinido para funcionamento. Essa instituição, até hoje, está

vinculada à Secretaria de Educação de Campinas.

Além de atuar na Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos, a FUMEC também dirigiu as unidades de educação pré-escolar na cidade até o ano de 1990, ocasião em que a Secretaria Municipal de Educação assumiu a gestão, criando os Centros integrados de Educação Infantil. A partir de então, a instituição passou a oferecer, principalmente, a alfabetização de Jovens e Adultos.

Foi também no ano de 1990 que a Fundação promoveu seu primeiro concurso para contratação de professores. O mesmo exigia formação específica no magistério ou pedagogia, fato que alterou o perfil e o trabalho pedagógico dos professores da instituição. Desde a época do extinto MOBREAL, os professores eram contratados sem a exigência de formação específica. Em mencionada época, bastava o candidato ser alfabetizado e estar disposto a receber uma remuneração simbólica para o ofício de professor, que realizava o trabalho com a alfabetização mediado por uma cartilha.

O caráter comunitário que antes existia é um dos pilares na proposição de oferta da EJA desde o MOBREAL e permanece até os dias atuais, isto é, as salas funcionam em locais e horários onde há demanda de alunos não alfabetizados, podendo funcionar em centros comunitários, salões paroquiais, escolas municipais ou estaduais.

Estas unidades de ensino estão sob a orientação e supervisão de diretores educacionais concursados. Os alunos são matriculados de acordo com seu conhecimento prévio, denominado pela instituição de ciclos de aprendizagens, sendo dois os ciclos (ciclo 1, correspondente ao processo inicial da alfabetização; e, ciclo 2, os anos finais, que correspondem aos cinco anos do Ensino Fundamental I). Desse modo, em uma mesma sala pode haver alunos de diferentes ciclos de aprendizagens e diferentes etapas do processo de leitura e escrita.

O curso está organizado por semestres; porém, as matrículas são recebidas durante todo o ano letivo.

Em 2004, a Fundação assumiu a organização e gestão do Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antônio da Costa Santos" – CEPROCAMP, onde são ofertados cursos técnicos profissionalizantes gratuitos, em nível médio, entre os quais estão Saúde Ocupacional, Hospitalidade e Hotel e Serviços Domiciliares.

Atualmente, a FUMEC atua nos seguimentos da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e também no Programa Municipal Consolidando a Escolaridade que atende, sobretudo, os analfabetos funcionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, contribui com o programa

Municipal de Educação Ampliada ao Longo da Vida. Neste programa, em especial, atende a idosos e pessoas com deficiência.

3.5. Sujeitos da pesquisa

Embora o convite para participar da pesquisa tenha sido extensivo a todos os alunos da sala de EJA I em que a pesquisadora atua como docente, apenas cinco educandos⁸, com idade entre 34 e 68 anos, manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Tabela 1: Sujeitos participantes

Sujeito participante	Idade	Tempo de estudo na FUMEC
Jó	52 anos	05 anos
Ester	59 anos	02 anos
Sara	68 anos	05 anos
Neemias	34 anos	05 anos
Rute	51 anos	02 anos

Para melhor contextualização de quem são esses sujeitos, contaremos a seguir um pouco sobre alguns aspectos relevantes da trajetória de vida de cada um deles⁹.

Jó tem 52 anos, é casado e pai de dois filhos. Nasceu em Garanhuns, PE e atualmente trabalha como encanador industrial. Quando chegou à escola, lia e escrevia com autonomia algumas palavras, realizava as operações de adição e subtração apenas com auxílio da calculadora, embora destaque-se nas atividades que envolvem cálculos. Frequentou a escola na infância apenas alguns meses porque teve que trocar a escola por um trabalho remunerado com o intuito de contribuir financeiramente com a família. Após anos de trabalho, voltou à escola por necessidade de se manter no atual emprego. Ao frequentar a sala da FUMEC, afirma que teve o desejo de continuar estudando despertado.

Ester, 59 anos, é casada e mãe de quatro filhos, os quais foram criados apenas por ela. Atualmente, é proprietária de uma pequena loja de roupas femininas no bairro onde está

⁸Apesar do número reduzido de participantes, consideramos que, pelo fato de o sujeito constituir-se em um processo social, histórico e cultural, suas vozes - como já afirmava Bakhtin (2010) - trazem em seus enunciados as vozes sociais do outro, de seu grupo social.

⁹Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar suas identidades.

localizada a escola. Antes disso, trabalhou como empregada doméstica e auxiliar de limpeza. Seu primeiro contato com a escola foi aos dezoito anos em uma sala do extinto MOBREAL, onde aprendeu apenas a assinar o nome por orientação de um antigo patrão. Quando chegou à sala da FUMEC, reconhecia algumas letras do alfabeto e não realizava nenhuma operação matemática com autonomia. Atualmente, destaca-se pela facilidade em realizar atividades de matemática, envolvendo as quatro operações. Lê e escreve frases com coerência. Narra que voltou a estudar para melhor administrar o pequeno comércio que possui.

Sara, 68 anos, nasceu em Feira de Santana, BA. É divorciada do segundo casamento e viúva do primeiro marido que, no quarto ano de união, cometeu suicídio. Ele era bem jovem. É mãe de quatro filhos. Sara, hoje, é aposentada, mas cultiva hortaliças em um terreno próximo a sua residência e realiza comércio de cosméticos e lingerie via catálogos. Relata que, para cuidar dos filhos, levava-os com ela para lavoura de tomate, de onde tirava o sustento para a família. Orgulha-se ao contar que os quatro filhos cursaram ensino superior. Não frequentou a escola na infância, pois o pai não autorizava. A prioridade, segundo conta, era trabalhar para ajudar a família. Ao chegar à FUMEC, conhecia as letras do alfabeto, mas não lia ou escrevia com autonomia. No entanto, realizava os cálculos mentalmente. Atualmente, lê e escreve textos com coerência, realiza as atividades de matemática com facilidade. Narra que o que a motivou a estudar foi desejo de saber ler e escrever e não depender da informação e opinião dos outros, ou seja, sentir-se independente.

Neemias, 34 anos, é casado e pai de três filhas. Atualmente, trabalha como ajudante de pedreiro. É natural do Maranhão e veio para Campinas ainda bem jovem em busca de trabalho. Frequentou a escola na infância por um período pequeno, mas teve que deixar os estudos para ajudar a família a se manter financeiramente. Relata que voltou a estudar para conquistar ascensão financeira, pois deseja ser chefe de cozinha. Relata que saber ler e escrever, o que possibilita participar do mundo que o cerca. Quando chegou à escola conhecia apenas algumas letras do alfabeto. Atualmente, lê e escreve textos e realiza atividades de matemática com autonomia.

Rute, 51 anos, é casada e mãe de 3 filhos. Mudou-se para Campinas - SP quando era ainda bem jovem. A mudança ocorreu em razão da procura de trabalho. Frequentou a escola até o 2º ano do ensino Fundamental I. Embora com pouca escolaridade, trabalhou como operadora de caixa em uma rede de supermercados. Atualmente, está desempregada e seu último trabalho foi como auxiliar de limpeza em uma empresa que presta serviços à FUMEC. Alega que depois que, deixou o emprego de operadora de caixa, não conseguiu exercer a mesma função devido à baixa escolaridade. Por esse motivo, retornou à escola na esperança

de voltar ao mercado de trabalho em uma função que não seja auxiliar de limpeza.

3.6. Procedimentos de produção dos dados

É crescente o reconhecimento da importância da entrevista como método utilizado nas pesquisas qualitativas, sobretudo nas pesquisas educacionais como método de produção de dados.

Nesse trabalho, optamos por utilizar da entrevista semi-estruturada, que é

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Para tanto, foram realizadas entrevistas em sessões individuais. Algumas dessas entrevistas aconteceram nas casas dos entrevistados e outras na própria escola onde funciona a sala de aula da EJA I, em datas e horários previamente combinados com os participantes, momento em que os entrevistados puderam contar um pouco de suas experiências de vida.

Na pesquisa ora apresentada, a experiência de vida assume lugar de destaque como técnica de coleta e análise dos dados, pois, através da história de vida, pode-se capturar o que acontece no encontro do individual com o social, assim como permitir que elementos do presente estabeleçam sentidos com fatos passados.

Desta forma, a história de vida pode tornar-se instrumento privilegiado para análise e interpretação, já que esta incorpora experiências combinadas a contextos sociais. Consequentemente, ela oferece condição para o entendimento do elemento histórico dos acontecimentos individuais, assim como para a compreensão do individual dos acontecimentos históricos.

O tempo de duração de cada uma das entrevistas está registrado na tabela abaixo:

Tabela 2: Tempo de duração das entrevistas

Sujeito participante	Tempo de duração da entrevista
Jó	20 minutos
Ester	11 minutos
Sara	14 minutos
Neemias	8 minutos
Rute	25 minutos

Importante registrar que, ao longo de algumas entrevistas, a pesquisadora deparou-se com a dificuldade de expressão por parte de alguns entrevistados. Em certos momentos, a emoção e as lágrimas foram motivo de silenciamento. Por isso, algumas intervenções precisaram ser realizadas como outros questionamentos acerca de outros assuntos para que a história tivesse continuidade.

Após a realização das entrevistas, que foram gravadas, elas foram transcritas e devolvidas aos participantes para que pudessem verificar se concordavam com os dados a serem utilizados e se queriam fazer alguns acréscimos. Os procedimentos de análise dos dados aprovados pelos participantes serão apresentados no tópico a seguir.

3.7. Procedimentos de análise

Conforme apontamos anteriormente, após a realização das entrevistas, elas foram transcritas na íntegra. Para que pudéssemos compreender melhor o discurso desses sujeitos e as convergências e divergências nos discursos dos depoentes, recorreremos à textualização que, de acordo com Silva e Barros (2010, p. 71), consiste na

[...] etapa na qual as perguntas do pesquisador(a) são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa.

Por isso, após a textualização realizada, foi feita uma leitura minuciosa dos discursos dos depoentes, tendo como foco nosso objetivo de pesquisa: analisar o que a escola, mais

especificamente, a aprendizagem da leitura e da escrita, representa para esses sujeitos e como essas representações interferem na construção de suas identidades. Para isso, observamos as convergências e divergências em relação a vozes desses sujeitos que, quase sempre, foram excluídas e nunca escutadas ao longo das trajetórias de vida e escolares de cada um dos depoentes.

As vozes desses sujeitos representam, dessa forma, o individual e o coletivo, considerando que a identidade coletiva emerge a partir das histórias individuais ou das manifestações ideológicas do grupo ao qual o indivíduo pertence. Nesse sentido, tornou-se necessário compreender os significados e sentidos do discurso dos depoentes, levando em consideração o fato de que a linguagem é polissêmica e polifônica, e que cada enunciado carrega inúmeras outras vozes e discursos, vozes que promovem a subjetivação e objetivação dos sujeitos a partir das situações de interações sociais e relações de apropriação, próprias do cotidiano. É, nesse contexto, que a linguagem e a significação resultante das relações sociais e dinâmicas dialógicas, sob as várias formas (nesta pesquisa, sobretudo discursos), ocuparam lugar central, pois nos permitiu analisar as singularidades e sutilezas, evitando assim, categorizações pré-estabelecidas.

Assim sendo, olhamos para as convergências e divergências presentes nas vozes desses diferentes sujeitos que são constituídos socialmente. A partir do entrelaçamento dessas entrevistas, analisaremos os dados produzidos pelos depoentes a partir de dois eixos:

- 1) A trajetória de vida dos alunos que participam das classes de alfabetização de EJA da FUMEC;
- 2) As percepções de leitura e escrita que esses sujeitos têm da escola e da vida.

Para melhor compreensão desses dois eixos - das conversões e divergências das histórias de vida dos sujeitos participantes, bem como suas percepções de leitura e escrita, apresentamos, no capítulo a seguir, a textualização das entrevistas e, posteriormente, a análise que justifica esses dois eixos.

CAPÍTULO 4 - OLHANDO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA: UMA HISTÓRIA DE LUTA E EXCLUSÃO

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

(LARROSA 2002, p. 43).

Iniciamos esse capítulo com a epígrafe de Larrosa (2002) porque ela retrata a vida de tantos sujeitos que, devido ao processo sócio-histórico, trazem marcas que constituem suas singularidades e subjetividades, as quais dão sentido através das suas experiências de vida.

Conforme vimos no capítulo dois, os indivíduos que compõem as salas de aula da EJA são sujeitos que experimentaram a negação de muitos dos direitos como cidadão, entre eles a experiência do contexto escolar na infância. Ao longo de suas trajetórias de vida, restou-lhes a dureza da vida adulta que se consolidou de forma precoce e marginalizada. Contudo, hoje, esses sujeitos buscam na escola um espaço de (trans)formação e, porque não dizer, de viver o que lhes foi negado durante anos.

Ao narrarem suas trajetórias de vida, os participantes da pesquisa resgatam suas experiências e aprendizagens. De acordo com Josso (2007), é a partir do texto biográfico que revivemos sentimentos e emoções que constituem nosso passado e é neste reencontro que elaboramos nova aprendizagem.

Desse modo, ao ouvir suas histórias, aproximamo-nos do vivido pelos sujeitos, suas concepções e impressões acerca do mundo no qual estão inseridos ou não. Como afirma Freire (1992, p. 86),

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que os educandos trazem consigo de compreensão do mundo nas mais variadas dimensões

de sua prática, na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da religiosidade, da vida, da morte.

Foi com olhar atento e sensível para a "leitura do mundo que precede sempre à leitura da palavra" (FREIRE, 1992, 86) que olhamos para os fatos contados pelos alunos de EJA da FUMEC, que foram textualizadas e serão apresentadas nas seções que compõem esse capítulo.

4.1 A história de Jó

Nasci em São Lourenço da Mata, Pernambuco, estado da região Nordeste do Brasil. Fiquei órfão quando tinha um ano de idade, pois minha mãe morreu ao dar à luz a gémeos. Pouco tempo depois, meu pai casou-se novamente.

Comecei a frequentar a escola apenas aos cinco anos de idade. Recordo-me de uma atividade que fazia que era cobrir a letra "A" que estava pontilhada, mas achava muito difícil fazer.

Aquela era uma época bem difícil para minha família, pois não tínhamos nenhuma condição material. Não tínhamos sequer um chinelo para pôr no pé.

À medida eu crescia, e minha família também, uma vez que meu pai teve mais oito filhos com a nova esposa. Assim, éramos em 18 pessoas em casa. Nessa época, meu pai arrumou um emprego na usina de cana-de-açúcar, na região do município de Laje.

Como havia espaço no entorno da casa onde vivíamos, meu pai conseguiu algumas cabeças de gado para aumentar a renda da família. Nós víamos as outras crianças passarem em frente da nossa casa indo para a escola, mas meus irmãos e eu não podíamos ir, pois tínhamos que ajudar meu pai a cuidar dos animais que ele criava. Até cheguei a frequentar a escola por alguns dias, mas não pude continuar.

O tempo foi passando e eu fiquei analfabeto, fato que influenciou na minha dispensa do serviço militar. Aos dezoito anos, consegui tirar os documentos pessoais, mesmo escrevendo apenas meu nome, ainda que de qualquer jeito. Depois disto, comecei a trabalhar na usina como cortador de cana, mesmo sem registro na carteira, pois precisava ganhar "um dinheirinho". Ainda, assim, aproveitei para aprender a fazer outras coisas como trabalhar como soldador.

Em 1986, meu ex-cunhado decidiu mudar-se para o estado de São Paulo e eu resolvi vir também. Viemos morar na cidade de Cubatão.

Logo que cheguei, não foi difícil arrumar um emprego de maçariqueiro na Cosipa, apesar de não ter escolaridade. Quando fui contratado, permaneci ali por alguns meses, pois eu quis me afastar com medo da possibilidade de ser acometido por uma enfermidade grave que, naquela época, havia sido responsabilizada por muitas mortes na empresa. Nesse período, eu já estava trabalhando em outro setor da empresa e ganhando melhor. Tinha muitos benefícios também.

Depois disso, eu e meu ex-cunhado resolvemos nos mudar para a cidade de São Paulo em busca de um emprego melhor. Na capital paulista, fui trabalhar em uma serralheria, mas ainda não estava satisfatório. Permanecemos ali por um período muito curto, pois decidimos que seria melhor mudarmo-nos para Campinas. Chegamos a Campinas no ano de 1989 trazendo algumas tábuas e algumas telhas, conseguimos um terreno e construímos um pequeno barraco.

Em uma segunda-feira, fui procurar emprego na empresa de ônibus chamada CCTC. Hoje ela já não existe mais. Nesta empresa, trabalhei como soldador e conheci minha esposa Francisca. Instalado em Campinas, logo comecei a frequentar uma sala de aula da FUMEC que ficava no jardim Aurélia. Frequentei as aulas ali por menos de um ano e a falta de tempo me obrigou a parar de ir à escola. Pensei que não faria falta.

Não trabalhei na CCTC por muito tempo, passei por outras empresas e, em 2010, comecei a trabalhar na empresa onde estou hoje. Foi justamente nesse trabalho que comecei a perceber a importância de saber ler e escrever, pois no cargo que ocupo hoje tenho que fazer e ler vários registros escritos. Diante da necessidade de manter o emprego, matriculei-me na sala de aula do bairro Jardim Nova América, onde conheci a professora Rita, quem sempre teve muita paciência para nos ensinar.

Eu entrei lá de olhos fechados. Tinha uma raiva danada porque não sabia fazer contas. Não sabia colocar as letras no lugar delas. Embora, o trabalho obrigasse-me a ficar alguns dias sem frequentar à escola, o que eu aprendi na FUMEC superou minhas expectativas.

Hoje, sei ler e escrever, faço contas sem a ajuda da calculadora e entendo que se tivesse que procurar outro emprego sem saber ler e escrever não teria encontrado. Apesar da pouca escolaridade, nunca me faltou dinheiro, sempre tive oportunidade de trabalhar, mas sei que, hoje em dia, as coisas são bem diferentes, se você não tem estudo, é difícil encontrar trabalho. Esse é um dos fatores que me levou a voltar a estudar: a busca por uma vida melhor.

4.2. A história de Ester

Nasci no dia nove de setembro de 1959 na cidade União dos Palmares, Alagoas. Tenho 59 anos. Vim para São Paulo em 1989 com quatro filhos pequenos. O mais novo tinha um aninho e a mais velha tinha nove. Eu vim em busca de uma vida melhor, queria criar meus filhos numa cidade grande onde eu pudesse trabalhar e cuidar deles.

Meu primeiro emprego foi na limpeza da Mercedes Benz. Enquanto trabalhava, meus filhos ficavam o dia todo na creche do bairro. A vaga deles eu consegui por benevolência da pessoa que dirigia aquela creche na época, pois se não fosse isso eu não teria onde deixar meus filhos para trabalhar. Cuidava deles sozinha, sem marido.

Foram tempos difíceis. Quando chovia, eu os levava de dois em dois para que eles não se molhassem. Quando meus filhos começaram a frequentar à escola, eu fazia de tudo para que eles levassem a escola a sério. Eles, inclusive, estudaram todos na mesma escola onde hoje estamos alocados.

Voltei a estudar aos 57 anos porque quando era criança não pude estudar. Tinha que trabalhar para ajudar minha mãe que também ficou sozinha com seis filhos pequenos depois que meu pai nos abandonou. Aos dez anos de idade, comecei a trabalhar como doméstica. Não que as pessoas que nos contratavam tivessem boa condição financeira, mas não tínhamos muita opção. Não gosto de lembrar a minha infância e adolescência, talvez seja pelo fato de ter vivido muitas situações desagradáveis.

Naquela época, era comum os patrões agirem com desrespeito com as empregadas domésticas, contratavam meninas ou adolescentes pobres e éramos vítimas até de abusos sexuais.

Não tínhamos a quem recorrer, pois a fala das meninas pobres não tinha credibilidade. Tínhamos que nos defender de alguma forma, mas nem sempre conseguíamos.

Talvez seja por isso que as meninas daquela época eram costumeiramente enganadas com falsas promessas e, pouco tempo depois, estavam sozinhas com os filhos no braço.

Comigo não foi diferente, tínhamos a esperança de que as promessas eram reais e que, através delas, pudéssemos ter uma vida menos sofrida, com mais conforto.

Quando tinha doze anos, minha mãe levou um companheiro para viver na casa em que vivíamos. Essa pessoa também não nos respeitava. A casa era muito pequena e eu e uma irmã dormíamos no chão da cozinha. Meu padrasto estava sempre embriagado. Como a

relação dos filhos não era boa com o companheiro de minha mãe, ela preferiu deixar os filhos na casa e foi embora com ele. Então, eu tive que trabalhar fora e cuidar de meus irmãos menores.

Assim, cresci bem longe da escola. Aos dezoito anos, eu entendi a importância de estudar. Eu queria fazer meus documentos pessoais, mas não sabia nem escrever o meu nome. Incentivada pelo meu patrão, na época, passei a frequentar uma escola que ficava próxima a casa em que trabalhava em União dos Palmares, no Colégio Rocha Cavalcanti. Era uma sala do extinto Mobral. Então, em seis meses, aprendi a fazer meu nome para fazer os documentos. Eu não queria usar o dedo polegar como assinatura nos meus documentos. Passei a vida sem ler e escrever nada além do meu nome.

Aqui em Campinas, frequentei a sala de alfabetização do SESI, mas era longe de casa e tinha que deixar meus filhos sozinhos à noite. Por isso, fiquei lá por pouco tempo. Quando soube da existência da sala da FUMEC aqui no bairro logo me matriculei. Hoje, já sei ler e escrever muitas palavras e realizo todas as contas sozinha. O que aprendi aqui na FUMEC é de grande valia na pequena loja de roupas que tenho. Antes, eu não sabia nem usar a máquina para receber dos clientes que quisessem pagar as compras usando cartões. Era muito difícil até para eu fazer as compras para repôr as mercadorias da loja. Sonhava em aprender a ler e escrever porque nós, sem saber ler e escrever, somos cegos, cegos em tiroteio.

Casei-me pela primeira vez recentemente. Estou muito feliz, graças a Deus. Gosto muito da minha professora, ela nos ensina muito bem e tem muita paciência com os alunos.

4.3. A história de Sara

Eu sou Sara e tenho 68 anos. Nasci na cidade de Licínio de Almeida, Bahia. Sempre tive vontade de estudar, mas os pais daquela época achavam que mulher não precisava estudar, pois quando se casasse iria se tornar mãe, cuidar de criança. Então para que estudar?

Hoje em dia, qualquer criança sabe ler e escrever; e eu não sabia quando criança. Vim da Bahia com 19 anos. Sou filha de família bem pobre, não consegui estudar. Nós só trabalhávamos na roça. Para chegar até o local do trabalho, seguia em um caminhão de turma. Tinha vontade de estudar, mas não podia. Somos nove irmãos e vim para Campinas.

Casei-me aqui aos vinte anos. Depois que meu marido morreu, eu fiquei com os meus filhos pequenos - um com seis e o outro com cinco. Então, tive de trabalhar como doméstica para criar meus filhos. Hoje tenho quatro filhos. Nunca tive oportunidade de estudar; agora, enfim, consegui. Estudar na FUMEC foi muito bom para mim porque não sabia nem marcar

número de telefone. Já passei muita vergonha por não saber ler e escrever. Lembro que uma vez uma pessoa pediu para eu marcar o número de um telefone e eu disse que eu não sabia. E ela falou para eu ir estudar.

Eu andava pelas ruas e não sabia ler o nome delas e eu aprendi depois que fui para a escola. Então, a FUMEC ajudou-me muito. Eu não sabia nem fazer conta. Aquela conta de emprestar, de reserva. Nossa! Era horrível para mim. Tudo o que eu aprendi na FUMEC, eu guardo na minha mente. Para mim, foi uma oportunidade muito boa frequentar a escola.

Meus filhos são todos estudados, todos fizeram faculdade. E, eu não tive essa oportunidade. Se eu tivesse, na época, quando eu era mais jovem, hoje eu poderia ser alguém a mais.

Mas, incentivada pelos meus filhos, aproveitei tudo que a escola proporcionou-me, desde o material até os passeios. Agradeço as minhas professoras Cristiane e Rita porque me ajudaram bastante. Eu tinha vontade de saber escrever, ler na Igreja os panfletos. E hoje em dia eu sei ler tudo. Eu sei graças a Deus, porque a pessoa que não sabe ler é cega.

Voltei a estudar porque não tive oportunidade quando era criança e pela necessidade de me deslocar em uma cidade grande como Campinas, pegar ônibus, encontrar os lugares pelo endereço. A escola ajudou-me porque antes eu não sabia anotar o pedido das pessoas, que compram os produtos dos catálogos que eu vendo, não conseguia nem fazer conta no papel, e agora eu consigo fazer tudo isso sozinha. A escola ensina quem não sabe viver.

4.4. A história de Rute

Meu nome é Rute. Sou cearense, filha de cearenses... Meus pais trabalharam na roça e eu também. Tenho doze irmãos vivos. Atualmente, a gente mora em Campinas, em São Paulo há mais de trinta anos.

Quando eu estava lá na roça, minha mãe mandou todo mundo para a escola. Ela fez questão que todo mundo estudasse, para aprender a viver. Ela e meu pai são analfabetos. Eles não estudaram nada. Não tem nada de estudo, mas eu e meus irmãos, todos nós estudamos, pouco, mas estudamos. Ficamos na escola até quando tínhamos dez anos de idade.

Depois disso, tínhamos que escolher entre estudar e trabalhar e a gente optou por trabalhar, por isso estudamos muito pouco.

Vim para Campinas no ano de 1988. Meu primeiro emprego aqui foi como balconista no Aeroporto de Viracopos. Depois passei a operadora de caixa por um ano e meio. Também

trabalhei por dois anos no Carrefour Dom Pedro. Deixei o emprego no nesse supermercado para me casar.

Sou mãe de três filhos e fiz questão que todos estudassem. A minha filha é muito estudiosa, terminou o terceiro ano do Ensino Médio. Fez faculdade de Administração e depois fez Pós-Graduação em Gestão de Pessoas. Meu filho do meio, de vinte e um anos, terminou o terceiro do Ensino Médio, mas não quis estudar mais. Mas, falou recentemente que vai fazer o vestibular. E meu filho caçula, de dezesseis anos, está fazendo segundo ano do Ensino Médio. Eu não me canso de insistir para ele terminar, para ser alguém na vida, para conseguir um bom emprego.

Eu poderia contar muito mais da minha vida. Mas é o que eu posso falar no momento. Voltei a estudar e estou amando. Estou aprendendo bastante. Minha professora é “nota dez”. Ela ensina super bem. Depois de cinquenta anos, resolvi voltar a estudar, mesmo sem a aprovação do meu marido, para melhorar minha vida e também porque eu preciso. Tenho vontade de fazer um curso de cuidador de idosos e aprender atocar violão. A vida aqui é bem mais difícil do que lá na roça. Lá se plantava, e se comia do que se plantava. E aqui, tudo que a gente quer tem que comprar, não é fácil. Deixei meu emprego no Carrefour para me casar e, quando quis retornar ao mercado de trabalho, fui procurar emprego como operadora de caixa, que era o que eu sabia fazer. Porém, não consegui porque eu tinha a experiência, mas não tinha estudo suficiente para ocupar aquele cargo.

Então, percebi a falta que o estudo faz. Arrumei um emprego sim, mas de faxineira e de ajudante de cozinha. A vida é bela, principalmente para quem tem estudo e sabe ler. Porque para quem não sabe ler e não sabe escrever é muito difícil. Digo por experiência própria, porque tem meu pai e minha mãe que são analfabetos e eles dependem da gente para tudo. Meu esposo nunca me falou o que o levou a deixar a escola, mas sei que não tem interesse em voltar. Ele se contenta com a função de vigilante.

4.5 A história de Neemias

Meu nome é Neemias e tenho 35 anos. Nasci na cidade de Paulo Ramos no estado do Maranhão. Fui criado na roça trabalhando com minha mãe e 8 irmãos. Fui à escola por alguns meses, quando eu já tinha 12 anos, mas não aprendi muita coisa. Aprendi só algumas letras.

Como a escola não era perto de casa, tinha que andar bastante a pé. Para minha mãe, estudar era importante, mas não tive escolha: tinha que trabalhar. Trabalhei na roça plantando

lavoura de arroz e feijão.

Depois, por volta dos 17 anos, eu já trabalhava retirando madeira da mata. Aos 29 anos, vim para Campinas para trabalhar e morar com meu irmão mais velho. Aqui eu já fiz de tudo um pouco. Hoje, trabalho de ajudante de pedreiro e no que aparece na construção civil.

Aqui em Campinas, eu percebi que tinha que estudar para ter algo mais na vida porque é muito ruim depender das outras pessoas para ter alguma informação sobre tudo. Antes de estudar na FUMEC, por exemplo, eu nem sabia as letras do meu nome. Agora, já sei ler e escrever muita coisa e faço bastante conta sozinha.

A FUMEC está me ajudando muito. Eu voltei a estudar porque pretendo fazer um curso de chef de cozinha. Gosto muito de cozinhar e acredito que isso possa me dar uma vida melhor. Atualmente, sofro com problemas de saúde devido ao trabalho na construção civil e não quero continuar nesse trabalho. Quando cheguei à FUMEC, pensei que não ficaria porque é muito difícil trabalhar o dia todo em serviço pesado e a noite ir para a escola. Mas, eu precisava aprender ler e escrever, porque eu entendi que até para trabalhar em serviço pesado tem que saber ler e escrever. Então, continuei.

Após as textualizações apresentadas, no próximo capítulo apresentaremos nossas análises acerca das entrevistas dadas pelos depoentes, buscando compreender as percepções desses estudantes em relação à escola, à leitura e à escrita.

CAPÍTULO 5 - QUANDO AS HISTÓRIAS CONTADAS POSSIBILITAM O PROTAGONISMO DOS ALUNOS DA EJA

Neste capítulo, após a transcrição e textualização das entrevistas, apresentaremos nossas análises considerando os dois eixos já descritos nesse trabalho: 1) A trajetória de vida dos alunos que participam das classes de alfabetização de EJA da FUMEC; 2) As percepções de leitura e escrita que esses sujeitos têm da escola e da vida.

5.1 Trajetórias de vida dos sujeitos que procuram a FUMEC

O ato de ler é algo que se aprende. Entretanto, para inúmeros indivíduos esse ato é negado por motivos sociais. Para Pinto (1991, p. 93), “é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-las”. Desse modo, são perpetuadas as desigualdades sociais, atendendo ao desejo de uma ínfima parcela da sociedade. São as estratégias utilizadas para atingir esse fim que promovem a negação e/ou a limitação do acesso ao contexto escolar, conforme aparece no discurso dos entrevistados:

Ester: [...] Eu não aprendi quando era criança porque a minha mãe tinha seis filhos. Criou nós tudo sem pai. Nós tudo já trabalhava como doméstica, com dez anos já tomava conta das crianças dos outros, que era meus patrões, na minha cidade era carteiro, era aquele povo que cortava uma carne no mercado, era gente pobre, então aquele pouquinho de dinheiro que ganhava eu ajudava a minha mãe. Então, não tive, minha mãe não foi uma mulher que se interessou pra a gente aprender.

Entrevista (19/03/2017)

Jó: [...] Escola não ia. Até que foi na escola. Nós não ia, porque a gente via os coleguinhas mais ou menos... e a agente... era catar capim prós bicho, e tudo sujo. Vai ver até passava necessidade. Não frequentei escola. Fui uns dias lá, né, que era na Escola municipal Joaquim de Brito, que era lá no bairro mesmo, na Usina.

Entrevista (24/02/2017)

Neemias: [...] Comecei a trabalhar com 8 anos de idade. O lugar onde eu morava era Caldeira, Maranhão, município de Grajaú. Viviam no campo, e trabalhava. Quando a minha mãe saía cuidava dos irmãos mais novos. Quando eu era pequeno meu pai largou nós, fazia nove meses que o mais novo tinha nascido. Minha mãe trabalhava na roça. Colhia milho, feijão, mandioca. Na roça, às vezes, a pessoa pedia para trabalhar de meia né? Você colhia e dividia metade com o dono da terra. O sustento da família vinha desse trabalho. Nós era 8 pessoas, era muito difícil.

Entrevista (02/10/2017)

Rute [...] Quando eu estava lá na roça, minha mãe mandou todo mundo pra escola. Ela fez questão que todo mundo estudasse, para aprender a viver... eeh... ela e meus pais são analfabeto. Eles não estudaram nada. Não tem nada de estudo, mas eu e meus irmãos, todos estudamos, pouco mas estudamos... naaa.... idade média aí de sete até dez anos. Aí teve uma época aí que estudava ou trabalhava, e a gente optou por trabalhar e estudei muito pouco.

Entrevista (29/07/2017)

Sara: [...] Sou filha de família bem pobre, não consegui estudar. A gente só trabalhava na roça, tinha vontade de estudar mas não podia. Somos em nove irmãos e vim pra cá [Campinas]. Me casei aqui. Tenho quatro filhos. Nunca tive oportunidade de estudar.

Entrevista (11/08/2017)

Os contextos a que os indivíduos entrevistados foram expostos revelam as tensões sociais entre a busca pelo capital e sua efetiva apropriação. Quando Ester, por exemplo, reproduz, em sua fala, que já tomava conta de outras crianças, expõe uma situação de luta e de antecipação de uma fase que só anos depois concretizar-se-ia, o mesmo ocorrendo com os demais indivíduos entrevistados.

Esse cenário assemelha-se, de uma forma mais atual, à concepção relativa ao emprego do termo lutas de classes, que pode ser encontrado, particularmente, quando Marx e Engels (1848, p.5) discorrem, logo no início do Manifesto do Partido Comunista, acerca da longevidade da formação de diferentes grupos nas sociedades humanas. Esses pensadores chamam atenção em sua obra para a múltipla estrutura formada desde a antiguidade. Segundo os autores, as lutas teriam sido marcadas por conflitos experimentados entre diferentes grupos nas primeiras civilizações. Teria, enfim, sido justamente os avanços, ou seja, a

ampliação da complexidade um legado do desenvolvimento do modelo de organização que chamamos Estado. As ordens sociais foram, no mesmo ritmo, multiplicando-se. É o avanço da formação do Estado que explica a progressiva complexidade verificada na hierarquia transmutada das posições que os indivíduos passaram a ocupar já nas sociedades surgidas no final da Pré-história (desde, aproximadamente, 10.000 anos antes de Cristo).

As falas de Jó, Neemias, Rute e Sara mostram essas relações de opressão e oprimido nas relações vivenciadas socialmente e que, de certa forma, privaram-lhes o acesso à escola no tempo e idade certa.

Esses excertos das entrevistas permitem-nos observar ainda que os alunos de mais tenra idade afastaram-se da escola na idade considerada adequada à alfabetização, devido à necessidade premente de contribuir economicamente com a família. Assim, é certo que o trabalho infantil determinou o rumo das vidas dos entrevistados. A divisão do trabalho no regime capitalista e as desigualdades sociais são fatores preponderantes para o distanciamento das crianças brasileiras do ambiente escolar.

De acordo com Marx (2008), a existência dos homens depende da transformação constante da natureza pelo próprio homem. Aí reside o fundamento do mundo dos homens, o que sugere uma dependência da sociedade para com a natureza. Contudo, na sociedade organizada pela lógica capitalista, o operário está afastado da propriedade privada, dispondo apenas de seu trabalho, sendo forçado a trabalhar para o capitalista em troca de uma remuneração para a manutenção de sua sobrevivência.

Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2008, p. 80).

Considerando o que nos diz Marx (2008), pela fala dos entrevistados, o mundo do trabalho parece ter prevalecido e ocultado a infância e a vida escolar dos sujeitos da EJA. Assim como nas narrativas de faz de conta, são-lhes atribuídas responsabilidades próprias do universo do trabalhador adulto, impossibilitando que a criança participe da escola no tempo que devido.

Dizendo de outro modo, a restrição advinda da entrada precoce no mundo do trabalho e as privações da relação desses indivíduos com os conhecimentos próprios da esfera escolar impossibilitaram que entendessem que a escola poderia lhes oferecer um desenvolvimento mais que material. De acordo com o que aponta Souza e Alberto (2008, p.716):

No caso dos trabalhadores precoces, a rotina de trabalho, que lhes causa cansaço físico (dores no corpo, na cabeça), sobrecarga de responsabilidades e desânimo, priva-os da brincadeira, e não raro, de estudar, passando a se tornar a referência primeira em termos de conhecimentos, ao invés das vivências escolares. Enquanto alunos, eles se atêm prevalentemente ao conhecimento do senso comum e das experiências cotidianas, o que contribui para que se tornem leigos no domínio dos conhecimentos científicos e no capital cultural requerido nas sociedades escolarizadas. Assim, tendem a fracassar na escola, pois nesta são exigidas habilidades pautadas em parâmetros que somente a educação formal poderá oferecer, entre as quais: raciocínio lógico, pensamento abstrato, linguagem conceituais, conceitos aritméticos e algébricos, entre outros.

E como a vida sempre consegue uma forma de prosseguir, ao analisar as narrativas observamos indícios de como os sujeitos não alfabetizados utilizaram os conhecimentos a partir do senso comum e de suas experiências laborais para superar situações antagônicas, sobretudo, no que se refere ao fator econômico. A não escolarização relegou-os à condição de não pertencimento à sociedade letrada e tornou-os trabalhadores, possibilitando a esses sujeitos exercer ofícios que pouco são valorizados nas sociedades contemporâneas.

A esse respeito, Galvão e DI PIERRO (2007) relatam que "o estigma contra o analfabeto não é universal, mas relativo ao poder da cultura e escrita em tempos, grupos sociais e sociedades historicamente determinadas" (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 53). Desse modo, os elementos que revelam as especificidades de um grupo de sujeitos-históricos e seus anseios por acesso à decodificação e interpretação dos signos que permeiam o contexto social em que vivem são evidenciados ao relatarem experiências humilhantes e constrangedoras.

Não ser alfabetizado impõe aos estudantes da EJA condição social desigual, condição que dificilmente conseguem reverter ao longo de suas trajetórias de vida conforme exposto nos excertos a seguir.

Ester: [...] Nunca fui na Escola. Durante todos esses 57 anos, eu estudei seis meses no Mobral pra aprender afazer meu nome. Só sabia fazer meu nome.

Rita: Onde ficava essa sala do Mobral onde a Senhora estudou? Aqui em Campinas mesmo?

Ester: Não. Em União dos Palmares, no Colégio Rocha Cavalcanti.

Rita: E quantos anos a senhora tinha nessa época?

Ester: Nessa época eu tinha 18, porque eu queria tirar meu documento e eu não queria colocar o meu dedo. Eu queria escrever meu nome. Aí eu me interessei por

fazer o meu nome. Foi tudo o que aprendi.

Entrevista (19/03/2017)

Jó: [...] Ai eu fui crescendo... Analfabeto, né?! Analfabeto! Aí, deu o tempo de ir pro quartel. Chego lá e já fui dispensado, na hora. Escolaridade baixa, né? Daí, consegui tirar os documentos. Sabia assinar o nome, "malemá".

Entrevista (24/02/2017)

Neemias: [...] Quando a gente precisa (ler e escrever) e fica olhando o que tá passando, percebe que fica pra trás. Tem pessoa que vê que você não tem conhecimento e quer te passa pra trás.

Entrevista (02/10/2017)

As vozes dos entrevistados trazem indícios de que a escola e todas as experiências vividas vão sendo ressignificadas através da narrativa e revelam que esses jovens e adultos das camadas populares não tiveram voz e vez nos mais diversos espaços sociais. Tal situação promove o distanciamento destes sujeitos nesses espaços, mantendo os processos de exclusão social. De acordo com Arroyo (2005), por essas razões, eles "carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos básicos à vida, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência" (ARROYO, 2005, p. 24).

Embora o analfabetismo seja constituído historicamente e não interfira na competência intelectual, tampouco na percepção moral, ser analfabeto desperta sentimentos de frustração e baixa autoestima que colaboram para limitar as práticas sociais e culturais. Para os estudantes da EJA, em certa medida, o que define seu sucesso escolar não é o certificado de conclusão do curso. Conforme observamos nos excertos acima, para os narradores, a escola em determinado momento de suas trajetórias, ainda que de forma breve, contribuiu para atingirem um objetivo, "aprender a assinar o próprio nome". E é sobre essa leitura proporcionada pela escola e a leitura da vida que discutiremos na seção a seguir.

5.2 A leitura da escola e leitura da vida

Na sociedade contemporânea, há a exigência crescente de habilidade para leitura e escrita. A leitura, em uma sociedade letrada, adota diversos sentidos ao longo da vida humana.

Aprendemos a ler para conhecer e para interagir com o outro graficamente. Além disso, a leitura também possibilita a inclusão nas relações que incidem na dinâmica do mercado de trabalho. Entretanto, há ainda um número significativo de sujeitos incapazes de ler e escrever o próprio nome e tal condição impede que estes cidadãos estabeleçam relações de qualquer natureza, as quais exijam decodificação e interpretação de sinais gráficos. Sobre isto, Oliveira (1987) afirma que, além da capacidade para resolver problemas específicos, está a possibilidade de lidar com os estímulos inerentes ao mundo letrado, adquirindo a capacidade de transitar pelo universo dos códigos predominantes nesse ambiente.

Os jovens e adultos analfabetos deparam-se a todo o momento com situações que envolvem a leitura e a escrita: por exemplo, o uso de aparelhos celulares para se comunicar, seja usando a voz, seja utilizando imagens nas redes sociais. Contudo, esses sujeitos apenas passarão a utilizar a habilidade de expressar-se por meio da palavra escrita quando este ato for para ele significativo.

Freire (1982, p.73) ratifica o que explicita o parágrafo anterior quando assevera que:

[...] o analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever [...] E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio de técnicas para escrever e ler, é entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação.

Sobre o mesmo tema, Rocco (2017, p. 40) relata

[...] leitor e leitura não existem isoladamente. Antes se erigem mutuamente nesse ato de produção. E se, [...] tal leitor é sempre parte de um grupo social ele certamente carregará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que para a leitura, trará aquelas vivências advindas do social; trará para o seu texto sua experiência prévia de vida e também suas visões individuais de mundo. [...]

Ideologicamente, ao longo da história, a sociedade distingue os indivíduos a partir do que considera ser sua capacidade leitora. Aos analfabetos ou alfabetizados, a sociedade define o status *quo* a depender das escolas que cursaram, das chances de alfabetização que lhes foi oferecida ou não. E eles se deparam a todo o momento com situações que exigem esse conhecimento do qual foram privados na infância. E a vida torna-se difícil, constrangedora, cheia de tensões que se manifestam em razão do uso (ou não) da linguagem conforme explicitam os depoentes.

Sara: *Já passei vergonha porque uma pessoa pediu prá marcar o número de um telefone e eu disse que eu não sabia. E ela falou prá mim pra ir estudar, perguntou por que eu não ia estudar. Eu andava pela rua e não sabia ler o nome das ruas, e eu aprendi depois que fui prá escola.*

Entrevista (11/08/2017)

Rute: *A vida é bela, principalmente para quem tem estudo e sabe lê. Porque quem não sabe lê e não sabe escreve é muito difícil. Digo por experiência própria, porque tem meu pai e minha mãe que são analfabeto e eles depende da gente prá tudo.*

Entrevista (29/07/2017)

Jó: *[...] Como quando eu entrei na Vaport e o "bicho" pegou, e eu era encarregado e eu não quis ser, porque eu sempre fui avulso, aí apareceu essa coisa de papelada como é hoje, como é o diário de obra, como é a requisição para abastecer... é uma coisa e outra... é o nome da pessoa que trabalha com você, que você tem de marcar, o que ela faz, a função dela, então me vi obrigado a procurar uma escola*

Entrevista (24/02/2017)

Rita: *Fale um pouquinho de como o que a senhora aprendeu na Fumec, a ler e escrever, ajuda a senhora no dia-dia.*

Ester: *Ajuda muito, porque hoje eu tenho uma lojinha, porque eu sempre gostei de comprar vender. Tenho uma lojinha de roupa. E eu não sabia preencher o nome do pessoal, eu não fazia uma lista daquilo que eu ia buscar. Hoje já to gaguejando, já to fazendo, engolindo ali, uma letrinha ali outra acolá, mas já to fazendo e tá me ajudando muito no meu trabalho da minha vida.*

Entrevista (19/03/2017)

Contrariando a lógica da elite, que privilegia apenas a cultura letrada em detrimento do conhecimento construído em outros espaços sociais que não a escola, o sujeito constitui-se como leitor ao longo de sua trajetória de vida e nas relações estabelecidas com o contexto sociocultural em que vive.

Nesse sentido, nessa seção, apresentamos e discutimos os trechos das entrevistas dos alunos e suas concepções em relação ao ato de ler e escrever. A partir da análise das entrevistas, apresentaremos quatro categorias que estão relacionadas às concepções dos alunos da leitura

escolar e da leitura da vida: 1) ler e escrever como práticas necessárias para o mundo do trabalho; 2) ler e escrever como recursos fundamentais para o conhecimento; 3) ler e escrever como forma de romper com o sentimento de exclusão, e, 4) ler e escrever como instrumento para transpor barreiras do preconceito.

Discutimos a seguir cada uma dessas categorias.

5.2.1 (Não) ler e (não) escrever e suas implicações no mundo do trabalho

Neste subitem, apresentamos nossas análises dos enunciados dos depoentes que expressam as relações da leitura e escrita com a inserção e/ou a permanência no mundo do trabalho.

A palavra trabalho tem origem no latim *tripalium* e, na maioria dos dicionários, aparece registrado como sinônimo de instrumento de tortura. Significa, ainda, um instrumento feito com três paus aguçados, alguns munidos de pontas de ferro, com o qual os agricultores amassavam o trigo, as espigas de milho, olinho, para rasgá-las e esfiapá-los. Por muito tempo (até inícios do século XV), trabalho significava algo como padecimento e cativoiro (ALBORNOZ, 2004).

O trabalho no Brasil tem início com a marca da atividade escravocrata do indígena e do negro para atender às exigências do latifúndio monocultor. Tal situação ocorreu devido ao fato de que os portugueses que para cá vinham tinham como objetivo o enriquecimento e não o trabalho. Embora no início do período colonial o índio tenha figurado elemento importante, na fase inicial da lavoura canavieira era predominante o trabalho escravo indígena. Este foi substituído, posteriormente, pelo negro, de quem a mão-deobra é considerada a principal base sobre a qual se formou a sociedade colonial brasileira.

A breve retomada histórica do trabalho contribui para o entendimento do significado que predomina acerca do termo trabalho ao longo da história das sociedades, qual seja, o de *tripalium* - instrumento de tortura. Tal ponto de vista ainda se sustenta tendo em vista a herança do mesmo processo, ainda em curso, já que o fortalecimento e variedade das desigualdades tendem a crescer, como demonstra o perfil desumanizador encontrado no processo de crescimento econômico capitalista nos últimos anos, que se expressa, sobretudo, pela elevação do índice de desemprego e pela precarização do trabalho.

É uma relação onde o trabalhador assalariado, para garantir seu sustento e de sua família, precisa vender sua força de trabalho. Nessa relação o que conta é o lucro instantâneo

dos donos do capital.

Desse modo, a lógica do mercado sempre sacrifica o sujeito, tirando-lhe as possibilidades de humanização. Cabe ressaltar que, ao longo do tempo, a leitura, a escrita e a escola foram sendo consideradas instrumentos necessários para ingressar ou manter-se no mundo do trabalho. "O trabalho está na base de toda sociedade, estabelecendo as formas de relação entre os indivíduos, entre as classes sociais, criando relações de poder e de propriedade, determinando o ritmo do cotidiano" (ALBORNOZ, 2004, s/p).

Atualmente, no Brasil, a manutenção do emprego requer do empregado que este estabeleça uma relação de submissão à ordem estabelecida, podendo perder o emprego caso manifestem qualquer discordância. Os trechos dos discursos das entrevistas apresentados a seguir ilustram essa situação.

Jó: [...] A necessidade da escola para ganhar salário me fez procurar o estudo. O pouco de estudo que aprendi tiro de letra (refere-se ao aprendizado construído na FUMEC), mas sem a escola seria difícil para encontrar trabalho hoje.

Entrevista (24/02/2017)

Jó: [...] aí apareceu essa coisa de papelada como é hoje, como é o diário de obra, como é a requisição para abastecer... é uma coisa e outra... é o nome da pessoa que trabalha com você, que você tem de marcar, o que ela faz, a função dela, então me vi obrigado a procurar uma escola.

Entrevista (24/02/2017)

Assim, os trabalhadores voltam à escola com a intenção de aprenderem a ler e escrever e certificarem-se. Entretanto, esta certificação é aquela formalmente instituída pela lógica do capital. O importante é se formar para atender ao perfil da produtividade econômica.

Nesta mesma perspectiva, Almeida (2003) afirma que as necessidades de leitura e escrita no mundo do trabalho refletem significados elaborados advindos das relações estabelecidas neste universo. São significados que refletem valores e crenças desses indivíduos.

Para uma das entrevistadas, por exemplo, o fato de ter retornado para a escola depois dos 50 anos reforça as discussões a respeito da necessidade de qualificação para buscar uma melhor qualificação no mercado de trabalho.

Rute: [...] Fiquei desempregada e voltei a procurar emprego de operadora de caixa novamente. Mas infelizmente não consegui. Por quê? Porque eu tinha experiência de operadora de caixa, mas não tinha estudo que eles estavam me pedindo. Portanto voltei a trabalhar sim, mas na faxina, e ajudante de cozinha, de ajudante de balconista. Mas, de operadora de caixa não.

Entrevista (29/07/2017)

Ao usar a expressão "não tinha o que eles estavam pedindo", Rute refere-se ao certificado de conclusão do ensino fundamental e reforça o discurso sobre a necessidade da formação na qualificação profissional. Seguindo o mesmo raciocínio, as análises das histórias de vida dos discentes da EJA apontam que o afastamento dos contextos de escolarização, ainda na infância, pode causar, além da baixa autoestima, a desvalorização profissional, levando o sujeito a permanecer em uma mesma atividade laborativa, em geral na informalidade ou em subempregos.

Historicamente, mundo do trabalho e contexto escolar são indissociáveis. Os critérios para a entrada no mundo do trabalho têm, em sua maioria, presentes, mesmo quando não é visível, a questão da escolaridade mínima. Especialmente nos dias atuais, é fator preponderante para o acesso ao trabalho, conforme relatam os entrevistados.

5.2.2 A leitura como elemento constitutivo do processo de construção de novos conhecimentos

Além da leitura e a escrita, para os sujeitos entrevistados, estarem associadas ao mundo de trabalho, de acordo com o que discutimos na seção anterior, essas duas modalidades são vistas por eles como elemento constitutivo da construção de novos conhecimentos. No entanto, esse processo de aprendizagem é marcado por tensões e ideologias que estão historicamente constituídas: de que o velho tem mais dificuldade de aprender, segundo explicita Ester:

Ester: Eu achava que não ia aprender. E hoje eu estou aprendendo bastante, graças a Deus. Já to lendo, eu estou fazendo as palavrinhas, tô fazendo a lista de legumes, de fruta. Estou muito feliz porque estou conhecendo um mundo que não conhecia.

Entrevista (19/03/2017)

É extenso o leque de possibilidades interpretativas que poderíamos conceber tendo em vista o uso da palavra leitura. A interpretação da palavra varia em função de fatores que não seriam levados em consideração por nenhum dicionário. Ler é antes de tudo um ato, que se vincula a costumes e experiências, cujo uso é alternado de acordo com as relações que o leitor nutre em seu meio social e mesmo de seu ponto vista no momento da leitura. Dentre os fatores que pesam, não podemos negligenciar a motivação que leva uma pessoa a ler, assim como a bagagem cultural da qual ela dispõe na prática do ato da leitura.

Solé (1998, p. 21) sugere que a leitura expressa um processo de interação entre leitor e texto que se transforma num meio eficaz para aquisição de uma nova condição de entendimento e reflexão acerca das coisas que o rodeiam. Dessa forma, a leitura possibilita ao leitor acesso a recursos imprescindíveis para que ele possa promover uma expansão do seu horizonte social e cultural, fortalecendo-se e aderindo a uma nova rota em sua trajetória de vida. Isso viria ocorrer na medida em que o leitor torna-se progressivamente mais esclarecido a partir dos novos conhecimentos adquiridos.

Giasson (1993, p. 21), endossando o parecer de outros autores que abordam esse tema, defende que a leitura consiste num processo interativo que promove, em linhas gerais, a junção de três elementos: leitor, texto e contexto.

Em suma, ler torna-se um meio para atingir um nível superior de participação no mundo da cultura escrita. Por essa perspectiva dá-se a aquisição de habilidade de entrelaçar conhecimentos, vislumbrar outros mundos, atribuir significados, não nos envolver por razões irracionais na busca da interpretação dos fatos e, através de uma postura crítica, indagar acerca do que constitui o mundo que nos rodeia. É através da leitura que podemos encontrar condições para atribuir sentido à própria experiência e à experiência coletiva vivenciada no meio social no qual interagimos culturalmente. Conduz-nos também a um amadurecimento intelectual, ao reconhecimento de direitos e, portanto, mais propensos a reclamara concretização da prometida cidadania e reconhecimento real do nosso pertencimento a uma sociedade composta, em sua maior parte, de sujeitos letrados.

Almeida (2003, p. 26) define o ato de ler de acordo com os preceitos teóricos criados por Paulo Freire:

ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade.

É em meio à volatilidade capitalista que os alunos da EJA buscam pelo conhecimento que circula no universo escolar - quer seja por motivação pessoal, quer seja pela perspectiva de garantia de direitos. Ler e escrever é libertar-se, libertar-se do não saber, conforme as palavras de Rute; libertar-se da dependência do outro, tal qual relata Sara.

***Rute:** Dou apoio, a maior força prá quem quiser volta a estudar. Porque é preciso e necessário. Se tem vontade vá, porque lá [na escola], se não sabe, lá você aprende.*

Entrevista (29/07/2017)

***Sara:** Nunca tive oportunidade de estudar e, enfim, consegui. [...] Estudar na FUMEC foi muito bom prá mim, porque não sabia nem marcar número de telefone. Antes, alguém me ligava, pedia prá marcar o número de telefone e eu não sabia. Então, a FUMEC me ajudou muito. Eu não sabia nem fazer conta. Aquela conta de empresta... nossa! Era horrível prá mim. Prá mim foi uma oportunidade muito, muito boa poder ter ido na escola.*

Entrevista (11/08/2017)

Pensar leitura enquanto elemento cognitivo oferece-nos condições condizentes para a realização de uma interpretação coerente dos discursos dos alunos entrevistados, através das quais podemos aprender que ler na vida adulta não se limita ao entendimento direcionado no Parecer CNE nº 11/2000. A definição de leitura, nesse documento, é marcada pela reentrada da atenção ao modo de se organizar a educação de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro, que antes sofrera uma interrupção forçada, seja pela repetência, ou pela evasão. A necessidade demonstrada de fazer com que o aluno reentre não atende às desigualdades de outras adversidades que, desde muito tempo, vem marcando as condições da escola voltada para referida modalidade de ensino. O mesmo documento, ao menos na formalidade, visa à reposição de escolaridade que possibilita aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e na abertura dos canais de participação.

Nos excertos que seguem, percebe-se os sujeitos que participaram da pesquisa têm objetivos bem claros em relação à escola, atribuem sentido à leitura como possibilidade de ponte para o futuro. Nutrem sonhos ligados aos processos de escolarização como possibilidade de uma melhor condição de vida. O conhecimento escolar representa um meio para alterar sua condição de sujeito diante do contexto social em que vivem.

Jó: Espero avançar, dar continuidade ao que aprendi na Fumec [...] Busquei tirar proveito de forma objetiva, e aproveitar a aprendizagem que estava procurando de modo a melhorar minha condição de vida.

Entrevista (24/02/2017)

Rute: [...] agora, depois de cinquenta anos, resolvi voltar a estudar pra aprimorar melhor minha vida, e também porque eu preciso. Tenho vontade de fazer um curso de cuidadora de idosos, aprender a tocar violão. Por isso eu voltei a estudar, para conseguir um emprego melhor [...]

Entrevista (29/07/2017)

Neemias: Eu voltei a estudar pra mais tarde fazer um curso de chef de cozinha porque eu gosto muito de cozinha e para ter uma vida melhor. Eu até já tenho problema de saúde por causa do trabalho na construção não quero continuar nesse trabalho.

Entrevista (02/10/2017)

Na perspectiva desses entrevistados, a formação escolar é imprescindível para seu crescimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a garantia de viver dignamente.

5.2.3 A leitura e a escrita como instrumentos de neutralização do sentimento de inferioridade e exclusão

Os enunciados dos estudantes da EJA e participantes dessa pesquisa revelam a importância dada à leitura enquanto acesso a direitos pelos entrevistados, quando concebem tal recurso de comunicação como uma via pela qual podem superar desigualdades sociais e econômicas constituídas ao longo de sua experiência.

Os jovens e adultos analfabetos deparam-se a todo o momento com situações que envolvem a leitura e escrita: por exemplo, o uso de aparelhos celulares para se comunicarem, seja usando a voz, seja utilizando imagens nas redes sociais, contudo, esses sujeitos apenas passarão a se expressarem por meio da palavra escrita quando este ato significar a eles.

Ideologicamente, ao longo da história, a sociedade distingue os indivíduos a partir do que considera ser sua capacidade leitora. Aos analfabetos é atribuído um lugar marcadamente de segregação. A aquisição da técnica da leitura será fator determinante que irá ampliar seu acesso a esse ou àquele espaço social. Não raras vezes, os não alfabetizados e/ou em fase inicial de alfabetização deparam-se com situações constrangedoras. Em diversas ocasiões, lamentam não documentar um conhecimento do qual foram privados na infância. Percebem que a convivência dentro de seu meio social é dificultada pelo não domínio da leitura, o que, em situações distintas, trazem-lhestensões, pois se sentem pressionados e humilhados pela falta do sentimento de segurança quanto ao uso da linguagem escrita.

A exclusão social impõe a eles uma condição marcada sobretudo pelo acirramento da desigualdade social. Na percepção dos entrevistados, a condição de analfabetismo seria a causa de diversas de suas mazelas, como a ausência de moradia, tratamento de saúde negligenciado, menor oportunidade de acesso ao trabalho remunerado e, inclusive, falta de acesso à educação. O sentimento de exclusão é marcante e deixa vestígios entranhados nos alunos da EJA. Trata-se de uma legião de jovens e adultos que, ao longo de suas vidas, construíram uma autoimagem negativa. Ou seja, a negatividade apresenta-se em suas consciências como um ícone inerente à sua existência, passada e futura.

Em decorrência dessa experiência, a iniquidade social materializa-se. Isso se deve ao fato de que eles próprios concebem como fato consumado que a situação vexatória da condição de analfabetismo é uma carga pesada demais para não a considerar. Por insegurança, pensam se tratar de uma situação "natural", que deve ser aceita pelos membros dos segmentos menos favorecidos na sociedade capitalista.

Esta condição é revelada nas falas registradas abaixo:

***Ester:** [...] minha mãe não foi uma mulher que se interessou pra a gente aprender. Então, a gente também não sabia. Eu vim descobrir que eu precisava escrever quando eu completei 18 anos, que eu queria tirar meu documento, pra registrar minha carteira, que eu descobri, que eu tinha que ir pra escola pra aprender alguma coisa.*

Entrevista (19/03/2017)

***Rute:** A vida é bela, principalmente para quem tem estudo e sabe lê. Porque quem não sabe lê e não sabe escreve é muito difícil.*

Entrevista (29/07/2017)

Sara: Meus filhos são todos estudado, todos fizeram faculdade. E, eu não tive essa oportunidade. Se eu tivesse na época, quando eu era mais jovem, hoje eu podia ser alguém a mais.

Entrevista (11/08/2017)

Neemias: [...] percebi que tinha que estuda pra ter algo mais na vida. Porque ...moço, é muito ruim fica na mão dos outro.

Entrevista (02/10/2017)

Sara: Lá na Bahia eu tinha uma vontade louca de estudar, mas os pais daquela época achava que mulher não precisava estudar - quando casar vai ser mãe, vai cuidar de criança, prá que estudar?

Entrevista (11/08/2017)

Acerca de tal situação, Sarti (1999, p. 107) destaca que a internalização do sentimento de inferiorização passa a ser naturalizado na mesma medida em que se encontra "entre os danos mais graves da desigualdade social. Acreditar-se menos".

Alunos da EJA, tendo vivenciado o caminho da exclusão social, de aprofundamento dos meios de segregação, têm seus sentimentos de pertencimento social impactados no seu cotidiano, o que lhes acarreta uma progressiva restrição da forma como se enxergam como cidadãos.

Rute: E meu caçula de dezesseis tá fazendo segundo ano [Ensino Médio] bem forçado, mas eu não me canso de pega no pé dele até ele termina préestuda, prá aprende, prá ser alguém na vida, prá consegui um bom emprego

Entrevista (29/07/2017)

Na fala da aluna entrevistada, percebe-se a importância dada à necessidade de estudo. O texto nos sugere uma preocupação, em especial a urgência de serem reconhecidos como alfabetizados, para que, dessa maneira, obtenham acesso a maiores possibilidades de melhoria de vida e avanço na sua condição de trabalho. Obviamente, isso não é tudo, não constitui o todo. Há uma relação entre a leitura, a escrita e o reconhecimento social que chega a extrapolar a questão material. É como dizia Freire (2001, p. 55) "Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado [...] Pedro agora sabe ler. Pedro está sorrindo".

A citação de Freire (2001) revela o sentimento de vergonha experimentado pelo indivíduo analfabeto; todavia, são sentimentos derivados de mitos culturais de caráter ideológico, os quais cumprem a função de dominação sobre os não alfabetizados. Em continuidade às concepções sobre o analfabetismo, Freire (2001) aponta que “o analfabetismo não é nem uma 'chaga', nem uma 'erva daninha a ser erradicada', nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta.” (FREIRE, 2001, p. 18).

Assim como o personagem da citação de Paulo Freire, Sara manifesta o mesmo tipo de sentimento:

Sara: passei vergonha porque uma pessoa pediu prá marcar o número de um telefone e eu disse que eu não sabia. E ela falou prá mim pra ir estudar, perguntou por que eu não ia estudar.

Entrevista (11/08/2017)

No que tange às desventuras dos analfabetos no Brasil, verificamos advirem de longa data, com a criação e reafirmação de termos preconceituosos que passaram a lhes ser atribuídos. Não se trata de construções recentes. Trata-se de um tipo de posicionamento que já se manifestava na época do Império no Brasil, período em que o analfabetismo começara a se tornar um problema nacional. Na agenda parlamentar, entre 1879 e 1880, eram utilizados termos como cegueira, ignorância e inconsciência em referência ao indivíduo não alfabetizado. Nas falas dos sujeitos entrevistados, esse discurso ainda se apresenta vivo:

Sara: [...] a pessoa que não sabe lê é cego.

Entrevista (11/08/2017)

Jó: Aprender a ler, a falar e ter um pouco de conhecimento, porque é ruim ser cego sem ser.

Entrevista (24/02/2017)

Ester: Pois é, era meu sonho aprender a ler e escrever, porque a gente sem aprender a ler e escrever a gente somos cego, cego em tiroteio.

Entrevista (19/03/2017)

Assim, nos discursos acima nota-se a relação que esses alunos estabelecem entre analfabetismo e cegueira, reproduzindo o valor social atribuído à leitura como uma prática que deveria suprir a falta da escolarização necessária para superarem a condição marginal. Para esses alunos, o indivíduo que não lê ou escreve é "cego" e incapaz de compreender o universo daqueles que são alfabetizados, o mundo da cultura grafocêntrica.

Ser privado da leitura e da escrita é como ser cego, é não enxergar o mundo e não ser enxergado pelo mundo. O comentário bastante elucidativo desses alunos lembra o quanto esse contexto, o da dependência de "tornar-se alguém", através da escolarização, configura um forte motivo para que esses sujeitos da EJA retornem aos bancos escolares. Todavia, com as suas experiências e suas histórias, de alguma forma percebem as marcas da exclusão provocadas pelo fato de não serem alfabetizados, uma exclusão muito mais social do que de fato material.

E, nesse sentido, esses enunciados revelam o que os estudos de Bakhtin (2010), apoiados na filosofia da linguagem ou do signo, discutem acerca das articulações do psiquismo humano com a constituição das ideologias dos signos e das significações. Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 59), o conteúdo do psiquismo individual:

[...] é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. [...]. Nesse sentido, meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis.

Entretanto, ao mesmo tempo ele também pertence a outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas: o sistema do meu psiquismo.

Desse modo, existe uma construção dialética entre o psiquismo e o sistema ideológico que ajuda a estruturar a vida interior e a vida exterior. Isso se coloca como fundamental no processo de significação, compreensão dos signos e enunciação. Ou seja: "Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 66).

Os discentes que ocupam os bancos da EJA, embora possuam conhecimentos advindos de sua história de vida, anseiam conquistar a habilidade escritora e leitora essencialmente para tornarem-se autônomos na realização de determinadas atividades diante da sociedade. Não

ser alfabetizado significa ser limitado para o exercício de direitos básicos, como conferir um troco recebido, deslocar-se utilizando transporte coletivo, elaborar uma lista de compras ou situar-se através de indicação de placas, participarem de eventos religiosos fazendo a leitura de gêneros textuais próprios desse contexto. Enfim, os sujeitos jovens e adultos, ao retornarem para a escola, desejam aprender a ler e escrever para que possam sentir-se pertencentes à sociedade grafocêntrica pela qual circulam, de forma independente.

Conforme Oliveira (1996, p.37), a escola "significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade". Essas considerações são, definitivamente, explicitadas pelos sujeitos que querem ver o mundo, que querem ter voz e vez, que desejam ser enxergados pela escola e pelo mundo, que querem dialogar e ter o direito de serem ouvidos.

5.2.4 A leitura e a escrita como instrumento de superação ao preconceito

Conforme indica o IBGE (2017), o número de pessoas analfabetas no Brasil chega a quase 12 milhões. A região Nordeste concentra a maior parte desse total, considerando os municípios com até 50 mil habitantes, na população com mais de 15 anos. Importante ressaltar aqui que os protagonistas desse cenário são os negros e pardos e os moradores da zona rural, ou seja, são aqueles sujeitos historicamente marginalizados.

Assim sendo, os alunos não alfabetizados jovens e adultos que retornam ou ingressam na escola pela primeira vez são representantes de histórias coletivas de negação de direitos, direitos historicamente negados. Nas palavras de Arroyo (2001, p.122), são sujeitos que experimentaram a tensão dos processos sociais e culturais nos quais foram formados ou deformados.

Ainda segundo o IBGE, o censo realizado no ano de 2010 mostra que houve redução de 29%, comparado com a edição da pesquisa realizada em 2000. Número ainda bastante insatisfatório.

Refletindo a respeito desse dado, Pinto (et al ,2000) assevera que, apesar das ações implantadas no país, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), os cursos de suplência, o programa Alfabetização Solidária e o programa Brasil Alfabetizado, fizeram decrescer as taxas, porém, nenhuma delas alcançou índices expressivos na redução do número de pessoas não alfabetizadas no país.

Em continuidade ao exame dos dados supracitados, Colello (2007) afirma que estes

repercutem de forma negativa no âmbito social nacional e internacional, colocando o Brasil entre os piores países, em se tratando de analfabetismo de indivíduos com 15 anos ou mais.

Ampliando os limites de análise para além da questão de recenseamento, o analfabetismo afeta o indivíduo, de modo mais pontual quando experimenta situações de preconceito e exclusão, impedindo-o de participar de situações de práticas sociais próprias de seu universo. Esse fato é percebido ao analisarmos alguns trechos das narrativas de Jó e Sara.

Jó: Ai eu fui crescendo... Analfabeto, né?! Analfabeto! Ai, deu o tempo de ir pro quartel. Chego lá e já fui dispensado, na hora. Escolaridade baixa, né?

Entrevista (24/02/2017)

Sara: Tinha vontade de saber, escrever meu nome. Porque eu não sabia escrever meu nome ainda e lê na Igreja os pafuleto [panfletos] que eu não sabia lê – pegava e não sabia lê. [...] Eu andava pela rua e não sabia ler o nome das ruas, [...] e eu aprendi depois que fui prá escola. [...] não sabia nem prá que servia CEP de uma rua.

Entrevista (17/08/2017)

Atentando para circunstâncias em que o preconceito e a exclusão são identificados nas relações humanas, Galvão e Di Pierro (2012) concluem que não é corriqueiro para analfabetos tratarem do tema como uma questão de exclusão, ou mesmo que os afete de alguma forma em sua relação com a coletividade. Todavia, ainda que sem reconhecer essa situação como uma expressão social, reconhecem-na como motivo de sofrimento individual. Não negam a ocorrência de humilhações que vivenciaram devido a sua condição, razão pela qual lhes provocou sentimento de culpa. É por isso que não há como negligenciar a violação dos seus direitos, de direitos que atingem os analfabetos, negando-lhes a condição de cidadania que deveria abranger a todos na sociedade nacional como cidadãos.

Esse direito já é reconhecido juridicamente, tanto no cenário internacional como no nacional, conforme aponta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, que trata especificamente da questão educacional:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos

humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (ONU, 1948).

Diante do exposto, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas afim de que estas contribuam para o exercício da cidadania de modo consciente e autônomo.

5.3 Algumas considerações

A partir das considerações feitas anteriormente, podemos perceber que a escola tem papel fundamental e precisa se tornar um espaço de transformação. Para isso, é necessário promover a interação, o diálogo, respeitar a compreensão responsiva ativa, isto é, dar voz e vez a esses sujeitos que tanto foram excluídos no processo sócio-histórico.

Considerando a concepção de compreensão responsiva ativa explicitada por Bakhtin (2010), uma série de experiências resultantes de construções sociais são acionadas na busca por resposta a certo discurso, revelando o lugar de onde o sujeito fala bem como seus valores a partir de determinada esfera de comunicação verbal. Uma escola preocupada com a transformação social possibilita que o sujeito modifique-se, que encontre um lugar que o considera como sujeito ativo do processo do ensinar, do aprender, da vida.

Podemos observar nos discursos dos entrevistados que as trajetórias de vida dos alunos da EJA são similares, ingressam na escola na idade prevista pela legislação vigente e, por diferentes motivos, como a falta de estímulo e ou oposições de familiares, localização geográfica da escola, privações financeiras e o ingresso no mercado de trabalho ainda na infância, como razão para o abandono da escola .

Ao mesmo tempo, percebe-se o valor atribuído por estes alunos à educação, mais especificamente à leitura e à escrita, e, sobretudo a importância de saber ler e escrever na obtenção ou manutenção de emprego. Através dos discursos, percebe-se também que o mesmo mercado de trabalho que os afastou do ambiente escolar agora é implacável ao cobrar destes mesmos jovens e adultos que saibam ler e escrever se quiserem se manter empregados. Por isso, "os jovens e adultos que trabalham durante o dia e, à noite, frequentam a EJA dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificar por anos, todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho". (ARROYO, 2004, p. 118).

E, à medida que os estudantes vão se fortalecendo no ambiente escolar, percebem que a

escola configura-se como possibilidade de mobilidade social. Dessa forma, de acordo com o que diz Oliveira (1996, p.37), a escola "significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade". Essas considerações são, definitivamente, explicitadas pelos sujeitos que necessitam deixar o sentimento de opressão, que necessitam de uma EJA que lhe permita se apoderar de um lugar de direitos, que dê a eles voz e vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, conhecemos a história de vida de cinco estudantes da FUMEC que são migrantes da região nordeste do país. Fomos guiados pelas vozes e olhares que ecoam e se entrecruzam com a história da Educação de Jovens e Adultos de tantos sujeitos do Brasil.

Nessa pesquisa, interessou-nos compreender as percepções desses estudantes em relação à escola, à leitura e à escrita. Partimos do pressuposto de que tais percepções foram construídas social e historicamente. Por essas razões, em termos metodológicos, optamos por entrevistar alunos jovens e adultos em fase de alfabetização, particularmente os que não puderam frequentar a escola na infância. A pesquisa teve como objetivo examinar a partir das histórias de vida de um grupo de alunos da EJA I da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), o que a escola, mais especificamente a aprendizagem da leitura e da escrita, representa para eles. Ao longo do percurso investigativo, algumas questões relacionadas às respostas oferecidas por esses sujeitos conduziram o avanço da própria análise empreendida ao longo desta dissertação. Indagamo-nos sobre as possíveis contribuições que o exame das trajetórias de vida daqueles alunos poderia nos oferecer. Perguntamo-nos se as respostas dadas por eles poderiam nos propiciar as condições certas para fazer emergir uma maior compreensão sobre essas percepções. Colocamos em mira, em especial, as condições que dizem respeito à relação inclusão/exclusão social. Interrogamos com base nas práticas políticas educacionais que tendiam a afastá-los do contexto escolar.

Ao longo da elaboração deste estudo, a preocupação em compreender os motivos que levaram esses jovens e adultos a retornarem e/ou a buscarem a escola pela primeira vez surge como central, na medida em que tais iniciativas exprimem, em grande medida, as expectativas em relação à escola.

Trata-se, enfim, de uma questão que passou a dar sentido a uma busca mais intensiva tendo como base suas histórias de vida, o modo como enxergavam e valorizavam a escola como um meio de superação, como uma forma de alcançar reconhecimento e avanços nas questões pessoais relacionadas à posse material e ao cumprimento de exigências que envolviam sua vinculação a aspectos técnicos do mercado de trabalho.

Ou seja, ao exteriorizarem tais aspectos, aqueles sujeitos acabaram por elucidar sua

motivação para a (re)aproximação com a escola. Nas entrevistas concedidas, elencaram e distinguiram uma série de fatores que implicaram tal opção. A análise das entrevistas revelou que, embora cada trajetória seja singular, em todos os casos fazem-se presentes traços comuns que os unem.

Em todos os casos, os entrevistados são oriundos da região nordeste do país, foram privados do acesso ao conhecimento construído no contexto escolar, particularmente pela necessidade de contribuírem economicamente com suas famílias. Essa situação fê-los ingressar no mercado de trabalho ainda na infância, deixando apenas para os dias atuais a possibilidade de retornarem à escola. No entanto, deixam claro que retornaram para a escola em busca da garantia da manutenção do emprego e/ou na esperança de empregar-se em condições mais vantajosas que as que lhes foram oferecidas até então. Nossas análises revelam quão cruéis são os desdobramentos da negação ao acesso a níveis básicos de escolaridade a grande parte da população. Ser analfabeto ou possuir baixa escolaridade causa a sujeitos jovens e adultos inúmeras situações constrangedoras. Não raras vezes, tal condição restringe a participação social deles, fazendo com que internalizem um sentimento de inferioridade.

É saliente o fato de que o percurso feito pela educação brasileira – e, nele, o da EJA (Educação de Jovens e Adultos no Brasil) - apresenta inúmeros tropeços. Em grande medida, o caminho percorrido pela EJA imbrica-se à educação da camada popular.

O mesmo tema foi alvo principal dos estudos realizados pelo educador Paulo Freire que, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, preconizou a necessidade de se promover uma educação de adultos crítica. Esta educação, em seu entender, deve sempre estar voltada à transformação social e não somente à integração da população a processos de modernização regidos por forças exógenas. Por meio dessa proposta, surge um paradigma pedagógico que passou a anunciar a necessidade do diálogo como princípio educativo e a ascensão dos discentes adultos a um mundo melhor. Seu papel, nesse mundo, seria o de exercerem o papel de sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura e agentes da transformação social.

É notável o fato de como tal paradigma dialoga diretamente com o que postulava anteriormente a teoria histórico-cultural, cujo principal representante é Levy S. Vigotski. Este autor avançara profundamente na construção de uma noção de consciência, que ganhou centralidade e passa a conceber como caminho da educação a ampliação das possibilidades de transformação coletiva. Em outras palavras, a educação deveria exercer um papel para além do contexto escolar, sendo a relação dialógica essencial na relação coletiva dos alunos a partir da troca mútua e da reconstituição das experiências vividas de cada um.

Historicamente, no entanto, muitas das experiências de educação são marcadas pela negação dos direitos humanos; foram opressoras, desumanizadoras, negando a liberdade. A educação, como um ato político, tem que ser, entretanto, emancipadora e libertadora. Em outro sentido, objetiva-se, por meio do que Freire e Vigostski propõem, alterar os parâmetros tradicionais, através da criação de práticas escolares que promovam situações em que o sujeito jovem-adulto possa superar os dilemas inerentes à sua condição de exclusão social.

Não se pode afirmar que o campo educacional da EJA não ofereça condições para a inversão do padrão tradicional de escola, levando-se em consideração que, para além de uma sucessão de políticas descontínuas e conjunturais, caberia retomar a relação coletiva para chegar-se a uma nova ordem que, em grande medida, parte dos discursos produzidos coletivamente pelos próprios alunos. As narrativas de Ester, Jó, Neemias, Sara e Rute ratificam os fatos que constituem a história da EJA. Foram construídas nas fronteiras entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições governamentais. A ação de interação social através da reprodução de parte de suas experiências no passado fazem-nos a refletir sobre a prática escolar. Mas, sobretudo, revela o quanto essa área encontra-se comprometida com a necessidade de superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes em nossa sociedade. Não obstante, também desvela a possibilidade de se oferecer opções, através de uma forma clara e prioritária a serem exploradas em próprio favor, sobretudo se oriundos de extratos sociais tão suscetíveis a condições de marginalidade econômica e desigualdade social.

As trajetórias desses cinco alunos da FUMEC entrevistados espelham a própria história de descontinuidade da educação em nosso país: trajetórias de disputas, de resistências, de visões de mundo distintas e de ideologias. Mesmo assim a escola precisa se transformar, emancipar, possibilitar o diálogo, a interação e dar aos estudantes possibilidades para que tenham voz e vez na sociedade neoliberal que está tão enraizada socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não Alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. Aprendendo com a diferença. **Estudos e Pesquisas em EJA**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leoncio.; GIOVANETTI, Maria Amália Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre; imagens e autoimagens**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. A educação de adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania**. n.º11, p. 9-20, 2001.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 25-36.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretária de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislação/const/CON1988_05.10.1988/CON1988.Pdf> Acesso em: 10jan.2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n°8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 13/01/2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB n°. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1ª, p. 15.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento** - Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 21, n° 55, nov. 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Perspectivas**. São Paulo, 2004, vol.18, p. 113-118.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Bomtempo, 2007.

FAVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA Jane. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de

Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 42^a ed. 2005.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3^a ed. Porto Alegre: Arned, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In **Congresso Internacional, 2000, Évora**. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; Di PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.f

GÓES, Maria Cristina R.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 11-28.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**. Tese de Doutorado. FEUSP, SP, 1991.

_____. **Educação, direitos humanos e política**. In: Jornal "O Povo". 15/fev/2003. Fortaleza, Ceará.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n 3, (63). P 413-463, Set/Dez 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 3ª ed. Editora Brasiliense, 1984.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

LIMA, Elicio Gomes. A educação para povos primitivos In LIMA, Paulo Gomes; MOBRAL. Silvio César (org.). **Fundamentos da Educação: recortes e discursos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu**. Trabalhos apresentados. São Paulo: ANPED, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. (Tradução e notas de Jesus Ranieri). São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1848/1998.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, 21(71), 2000, p. 255-269

MORETTO, Milena. Diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos: da exclusão à transformação social. **Horizontes**, [SI], v. 34, n. 3, p. 105-108, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/382/180>>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____ **Produção de Textos em Sala de Aula: Momento de Interação e Dialogo.** Jundiaí. Paco Editorial, 2013.

NOVAIS, Fernando Antonio. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial** São Paulo: Hucitec, 1979.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In Ribeiro, Vera Masagão. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas:** Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola 1973, v 1 (Temas Brasileiros, 2).

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. (2011/2012). A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, p. 11-38, set. 2011/fev. 2012.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14^a

ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Lacy Ramos Jubé. Teoria histórico-cultural, teoria da atividade e educação: uma introdução. **Revista Educativa. Goiânia**, v. 13, nº 1, p. 113-129, jan./jun. 2010.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (Org). **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular - Iº segmento** - São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena-São Paulo, nº 2, p. 35-50, 2007.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade** - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Curitiba-Paraná, Educar em Revista, nº 29, 2007.

SARTI, Cynthia A. Família e jovens no horizonte das ações. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, maio/ago. 1999.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. In: **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 21, nº 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscú: Progreso, 1990. SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**, nº 71, julho, 2000, p. 45-77.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/ 2000.

SOARES, Leoncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 9 ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOUSA, Olívia Maria Costa Grangeiro de. ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. **Trabalho Precoce e Processo de Escolarização de Crianças e Adolescentes**. Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. et. al. (Org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 117-147.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **Conferência internacional sobre a educação de adultos**. Hamburgo, Alemanha, 1997.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2007.

VEER, Rene Van Der; VALSINER, Jaan **Vigotski**: uma síntese. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A **formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Os métodos de investigação reflexológicas e psicológicas. In: **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo : Martins Fontes , 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2ª ed. São Paulo: ícone, 1988. p. 103-117.

WERTSCH, James, & SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. Continuando o diálogo: Vigotski, Bakhtin e Lotman. In Daniels, H. (Org.). **Vigotski em foco: Pressupostos e desdobramentos**, (p. 121-150). Campinas: Papirus, 1995.