

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA DE OLIVEIRA PUPO

Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional.

SÃO PAULO
2011

VANESSA DE OLIVEIRA PUPO

Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título acadêmico de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

SÃO PAULO

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

374(81.61) Pupo, Vanessa de Oliveira

P984d

Disposições culturais e analfabetismo no Brasil : histórias de exclusão educacional / Vanessa de Oliveira Pupo ; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo : s.n., 2011.

--- p. 112; il., graf. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 . Bourdieu, Pierre, 1930-2002 2. Educação de jovens e adultos – Piracicaba, SP 3. Fracasso escolar 4. Desigualdades – Educação 5. Desigualdades sociais 6. Analfabetismo I. Catani, Afrânio Mendes, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanessa de Oliveira Pupo

Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por todo apoio e esforço prestado no decorrer da realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o processo de construção deste trabalho, muitas pessoas me acompanharam e contribuíram de diversas maneiras para que mais um caminho fosse percorrido. A todos, que de forma direta ou indireta, suave ou intensa, participaram desta jornada, minha sincera gratidão. Por mais uma etapa conquistada, agradeço especialmente:

À minha querida mãe, Sra. Geni Carajol de Oliveira Pupo, que com muito esforço, muita luta e sábias palavras permitiu até hoje, apesar de todas as adversidades e problemas enfrentados no cotidiano, que eu não desistisse de meus ideais.

À minha avó, Irene Delvage Carajol, meus tios João e Eloá Delvage, meus irmãos Jairo, Gláucia, Marcelo, Maurício e Patrícia, meus primos Pablo e Roberta, minha cunhada Alessandra Barbosa, meus sobrinhos Ariel, Vitória e Pietra, que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador Afrânio Mendes Catani, por toda contribuição, pela atenção que me foi dada no decorrer da pesquisa e pela paciência durante todo o processo.

Aos integrantes da banca do Exame Geral de Qualificação que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram bastante com os rumos desta dissertação. Ao professor Afrânio Catani, às professoras Márcia de Lima Vieira e Maria da Graça J. Setton, que, além de sugestões de leitura relevantes ao trabalho, trouxeram questionamentos fundamentais e inovadores para o processo de reflexão e construção de ideias.

A Vera Cecília M. Esteves e toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, pelo auxílio na coleta de dados pertinentes ao estudo. A todos os professores das salas de alfabetização de jovens e adultos das escolas municipais, sempre em prontidão para ajudar e colaborar na busca de informações relacionadas à pesquisa, assim como a todos os seus alunos, sempre solícitos em narrar suas trajetórias sociais tão prazerosas em se fazerem ouvir e que foram de grande valia para muitas reflexões.

Ao querido Jorge Cáceres, que foi a pessoa que me incentivou a continuar pesquisando a temática e me ensinou como transitar na loucura dessa cidade tão imensa denominada São Paulo.

A amiga Lívia Nogueira, que me ajudou muito em meus primeiros passos nesta etapa, seja estando ao meu lado desde o início ou me abrigando em São Paulo sempre que precisei.

Aos queridos e valiosos amigos Lina Sibar e Arakin Monteiro, que me ajudaram das mais diversas maneiras, escutando, aconselhando, debatendo e, por diversas vezes, acolhendo-me em casa.

Ao grande amigo Juca Ferreira, que sempre, durante todo esse período, esteve incondicionalmente ao meu lado me apoiando e especialmente me descontraindo nos momentos em que mais precisava.

À estimada Gabriela Franco, companheira de todas as horas.

Fui treinado para ver as coisas com base na linguagem oficial e nas categorias profissionais. Em um sentido profundamente verdadeiro, descobri que minha mãe era analfabeta em relação ao meu tipo de conhecimento, mas que eu era analfabeto em face do seu tipo de compreensão e conhecimento. Assim, descrevê-la como analfabeta e considerar-me como alfabetizado, em certo sentido absoluto, reflete uma compreensão estreita e enviesada do mundo real e da realidade. Sou analfabeto entre os povos indígenas do equador; um grego é analfabeto no Paquistão etc. (FASHEH, 2004, p. 160)

[...] sinto que minha mãe “analfabeta” era mais livre do que eu. Ela trilhou seu caminho na vida ao palmilhá-lo, e não por meio de treinamento nem pelo ensino de conhecimento fragmentado, isolado da vida. Ela aprendeu, em vez de ser ensinada. Aprendeu observando, fazendo, refletindo, contando e produzindo. Criou seu próprio caminho e construiu sua compreensão. Uma grande diferença entre nós era que, quando eu precisava descobrir o significado de uma palavra, deveria procurá-la, na enciclopédia ou em algum outro livro. Ela, ao contrário, procurava os significados com base na sua experiência de vida. A minha forma de busca era mais cômoda. Raramente me esforçava para explorar a importância de refletir sobre minha experiência com a palavra; não fazia qualquer investigação independente do significado. Mas ela criava sua própria compreensão; era uma espectadora, uma construtora, uma autora da realidade. (FASHEH, 2004, p. 161-2)

RESUMO

No entender do sociólogo francês Pierre Bourdieu, disposições culturais vêm a ser um conjunto de regras, incorporadas de maneira inconsciente pelos indivíduos, as quais perpassam os domínios éticos, estéticos, cognitivos e físicos. Como exemplo, podem ser citadas as disposições linguísticas, sexuais, religiosas e estéticas, que contém a nossa visão de mundo e o nosso posicionamento nele. As disposições produzem nossa visão de mundo e condicionam nossas tomadas de posição. Tais disposições são adquiridas através das experiências de vida e em instituições constituídas em nossa sociedade como a família e a escola. Embora não haja escritos específicos de Bourdieu com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), acreditamos que as disposições culturais incorporadas acabam por ser fundamentais para influenciar a exclusão de um grande contingente de estudantes dos bancos escolares quando ainda são crianças, bem como consolidar trajetórias sociais desprovidas de escolaridade institucionalizada. Na presente dissertação procura-se investigar os condicionantes que determinaram o fracasso escolar e, supostamente, social, de um conjunto de jovens e adultos inseridos em salas de alfabetização das escolas municipais de Piracicaba, estado de São Paulo. Observa-se que a grande maioria dos pesquisados é proveniente de zonas rurais de distintos municípios da região e que mantinham situações de existência divergentes da ideologia urbana propagada nas escolas formais de ensino fundamental em meados da segunda metade do século XX. Entendemos ser relevante o estudo do tema proposto, uma vez que a EJA surge em decorrência de um sistema social e escolar excludente que, através de sua ação pedagógica, modificou a trajetória de milhares de pessoas que buscam em tempos atuais o que não conseguiram na infância. Contudo, a escolarização é apenas uma das relações sociais das quais essas pessoas estão excluídas. Há o aprofundamento de uma exclusão marcada pela desigualdade. Por outro lado, a escola também pode ser considerada espaço de contradição e de superação das desigualdades sociais. Assim, a EJA pode representar subversão à lógica da exclusão, uma vez que historicamente a despossessão do capital escolar é presente nessas pessoas, e a procura pela escolarização na fase adulta pode representar uma forma de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Exclusão, Desigualdade Educacional, Analfabetismo, Disposições Culturais, Capital Cultural.

ABSTRACT

To the French sociologist Pierre Bourdieu, cultural disposition is a group of rules, unconsciously incorporated by people, which pervades ethical, aesthetic, cognitive and physical. As example, we can mention the linguistic, sexual, religious and aesthetic, which contains our world view and our position in it. The dispositions produce our world view and condition our stance. Those dispositions are acquired through life experiences and in institutions as family and school. Although there isn't specific Bourdieu literature related to Adult and Youth Education (AYE), we believe that incorporated cultural dispositions end up being essential to exclude a large student's contingent from the school desks when they are still children, as well as consolidate social trajectory devoid of institutionalized schooling. In the present dissertation it's tried to investigate the constraints that determine the school failure and, supposedly, social failure, of a group of young and adults inserted in literacy classrooms from Piracicaba's municipal schools, São Paulo state. It's observed that a big part of the individuals researched comes from rural zones of the region distinct municipalities and they were in existing situations different from the urban ideology propagated in the formal elementary schools during the midyears of the XX century's second half. The study of the proposed theme is relevant because AYE arises from an excluding social and school system that, through its pedagogical action, changed the trajectory of thousands of people that seek, nowadays, what they didn't achieve in their childhood. However, the schooling is only one of the social relations which those people are excluded from. There is a deepening of an exclusion marked by the inequality. On the other hand, the school can also be considered a place for contradiction and social inequalities overcoming. Thus, the adult and youth education can represent subversion of the exclusion logic, since historically the dispossession of the school capital is present in these people, and the search for schooling in the adult phase can represent a resistance form.

KEY-WORDS: Adult and Youth Education, Exclusion, Educational Inequality, Illiteracy, Cultural Disposition, Cultural Capital.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões – 2002. Página 40.

TABELA 2: Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabeta, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de idade e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2008. Página 66.

TABELA 3: Características encontradas nos alunos pesquisados. Página 72.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo moradia em zonas urbanas e rurais. Página 58.

GRÁFICO 2: Taxa de analfabetismo funcional de pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo moradia em zonas urbanas e rurais. Página 59.

GRÁFICO 3: Média de anos de estudo de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo zona urbana e rural. Página 63.

GRÁFICO 4: Porcentagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba por regiões, em 2009. Página 73.

GRÁFICO 5: Declaração de cor dos alunos da Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba em 2009, segundo regiões. Página 74.

GRÁFICO 6: Rendimento de pessoas com 10 anos ou mais de idade, segundo etnia e anos de estudo, em 2008. Página 75.

GRÁFICO 7: Taxa de analfabetismo no Brasil, segundo regiões, em 2007. Página 90.

GRÁFICO 8: Gênero dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba. Página 107.

GRÁFICO 9: Ocupação dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba. Página 108.

GRÁFICO 10: Etnia dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba. Página 109.

GRÁFICO 11: Escolaridade dos pais dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba. Página 110.

GRÁFICO 12: Escolaridade dos irmãos dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba. Página 110.

GRÁFICO 13: Origem dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba. Página 111.

GRÁFICO 14: Vivência dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba, quanto à zona rural. Página 112.

SUMÁRIO

Introdução	14
O percurso da pesquisa	16
Breve histórico do município de Piracicaba	19
Capítulo I: Breve História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	22
O preconceito contra o analfabeto	44
Capítulo II: A exclusão cultural dos jovens e adultos inseridos em salas de alfabetização das escolas municipais de Piracicaba	48
A cultura e a origem dos processos de exclusão educacional	52
Capítulo III: As marcas da exclusão dos alunos jovens e adultos	72
Primeiro relato	83
Segundo relato	85
Terceiro relato	86
Quarto relato	91
Quinto relato	93
Considerações finais	98
Referências.....	100
Apêndices	107

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo olhar a educação de jovens e adultos a partir de uma perspectiva teórica centrada na cultura, principalmente no tocante aos pressupostos da teoria de Bourdieu, buscando entender especificamente como as disposições adquiridas pelas instâncias sociais – família, Igreja, escola e meios midiáticos – podem contribuir para a trajetória de determinados indivíduos e/ou grupos sociais.

Buscando lançar luzes sobre esta questão, primeiramente foi necessário elaborar um breve percurso histórico da educação e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, visando compreender não só as origens da exclusão educacional, mas também como foi se desenvolvendo a problemática do analfabetismo em nosso país. Este é o assunto do primeiro capítulo, com ênfase na construção do preconceito contra aqueles que não tiveram oportunidades de escolarização.

O papel excludente e desigual da educação é marcante desde que ganhou destaque e passou a ter um papel fundamental na vida em sociedade a partir do século XVIII. Isso aconteceu com a ascensão da burguesia, que tanto utilizava a educação como meio para diferenciar as classes sociais a partir de distinções dos modos de vida, como também uma forma de propiciar a ascensão social aos indivíduos, por intermédio dos títulos acadêmicos.

No Brasil, tal processo não se deu de forma diferente. A exclusão escolar sempre existiu devido ao fato de nossa trajetória histórica ser marcada por uma colonização exploratória e escravocrata, que dividia a sociedade em grupos desigualmente sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, indivíduos escravizados que viviam marginalizados não gozavam praticamente de qualquer forma de direito, o mesmo se dando com o direito à educação, reservado a pouquíssimas pessoas.

Diante disso, é interessante ressaltar que a questão do analfabetismo no Brasil existe desde o início de sua invasão e ocupação, o que se evidencia ao analisarmos a educação brasileira desde o seu surgimento, sobretudo por se basear em interesses duais e excludentes.

Desse modo, o ensino de jovens e adultos já aparece em fins do século XVII, com a finalidade de suprir a falta de escolarização para indivíduos nessa faixa etária. Desde então, apesar da implementação de inúmeros programas de combate ao analfabetismo, ainda hoje existem cerca de 10 milhões de analfabetos no país, o que comprova ser ainda enorme a exclusão educacional.

O segundo capítulo tenta elucidar alguns fatores que contribuem para esse processo de não-posse do capital escolar a partir de conceitos de Pierre Bourdieu, como o de *habitus* que,

em rápidas palavras, vem a ser um aglomerado de disposições adquiridas pelos agentes ao longo de sua trajetória social.

Segundo a perspectiva de Bourdieu, disposições são um conjunto de regras incorporadas de maneira inconsciente pelas pessoas e, desse modo, naturalizadas, que perpassam os setores éticos, estéticos, cognitivos e físicos. Exemplo são as disposições linguísticas, sexuais, religiosas e estéticas que integram a nossa visão de mundo e o nosso posicionamento nele. Elas produzem identidades, sendo adquiridas por meio de experiências e, também, em instituições sociais, como a família e a escola.

Embora não haja escritos do autor sobre a EJA, deve-se indagar se as disposições culturais não são fundamentais para influenciar a exclusão desses indivíduos analfabetos dos bancos escolares quando crianças, bem como considerar toda a sua trajetória social desprovida da escolaridade institucionalizada.

Conforme a discussão realizada no segundo capítulo, conclui-se que, embora não seja possível homogeneizar as pessoas inseridas nas salas de escolarização de jovens e adultos, há algumas características culturais e sociais que marcam esses indivíduos excluídos.

Nesse sentido, o terceiro capítulo aponta as tais marcas da exclusão nos alunos pesquisados em escolas municipais de Piracicaba, estado de São Paulo, a partir da análise de algumas características, como origem/procedência, idade, gênero, origem étnico-racial, escolarização dos pais, profissão etc.

Para realizar a pesquisa, além da bibliografia apresentada, gravaram-se entrevistas e relatos de vida dos agentes sociais presentes nas salas de escolarização das escolas municipais de Piracicaba.

O PERCURSO DA PESQUISA

A escolha do tema deste trabalho surgiu da proposta de ampliação de pesquisa já realizada em nível de graduação em Pedagogia e que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise da Desigualdade e Exclusão Educacional – Debate crítico com Pierre Bourdieu”, apresentado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília, em dezembro de 2006.

Desse modo, a intenção do presente estudo visa ampliar as discussões iniciadas no TCC, partindo de outros espaços e realidades, especificamente as salas de alfabetização das escolas municipais de EJA da cidade de Piracicaba, estado de São Paulo.

Por meio de participações em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) foi possível o apoio de professores para a aplicação do questionário a todos os alunos que frequentavam as salas de alfabetização de adultos naquele período. Embora os documentos da prefeitura apontem para o número de 702 alunos matriculados, 483 foram os discentes que responderam ao questionário. A coordenadora pedagógica responsável por essa modalidade de ensino na prefeitura de Piracicaba, Vera Cecília Meneghini Esteves, revelou que a diferença numérica se deu principalmente por dois fatores: os alunos faltarem bastante e, por vezes, deixarem de frequentar a escola por algum tempo e depois voltarem e, também devido ao período de desistência e abandono, que acontece de maneira mais intensa no segundo semestre do ano¹.

O questionário aplicado foi composto das seguintes perguntas:

- 1) Nome;
- 2) Etnia (como eles se declaram: branco, negro, pardo ou amarelo);
- 3) Idade;
- 4) Cidade onde nasceu (nome e estado);
- 5) Morou em zona rural? Onde? Ainda mora? Onde?
- 6) Profissão;
- 7) Se os pais eram ou são alfabetizados. Em caso afirmativo, até que série frequentaram.

¹ É pertinente ressaltar que isto é uma constância na EJA. Segundo Paiva (2006, p. 535), “A saída, derivada de outros fatores que não o sucesso, não deve ser interpretada como evasão, se o aluno não volta à escola.” E ainda: “A educação de jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava etc.”

8) Se os irmãos (caso os tenha) eram ou são alfabetizados. Em caso positivo, até que série frequentou e o número de irmãos.

9) Qual o motivo que o levou a alfabetizar-se nesta idade.

No período da coleta foi necessário recorrer por diversas vezes à Secretaria Municipal de Educação para complementar dados faltantes (como por exemplo, idade, etnia ou origem) em razão de os alunos deixaram de responder no questionário². Cabe ressaltar ainda que não foi possível coletar algumas informações, pois, em determinadas situações, nem mesmo as fichas de matrículas dos alunos estavam preenchidas. Alguns alunos também se recusaram a responder ao questionário.

Após a coleta do conjunto de informações, havia a necessidade de entrevistar algumas pessoas de maneira mais detalhada, de modo que contassem um pouco sua trajetória de vida.

A escolha dos alunos foi aleatória, ou seja, prestou depoimento quem assim o desejou e se encontrava nos locais no momento em que foi realizada a visita. Na verdade, o objetivo foi contemplar todas as regiões do município de Piracicaba³, exceto a região rural⁴, selecionando-se escolas em cada uma das seguintes zonas, a saber:

a) 2 escolas da Zona Norte: E. M. João Batista Nogueira (Bairro Santa Terezinha) e E. M. Miécio Bonilha (Bairro Algodão);

b) 2 escolas da Zona Sul: E. M. Ângela Furlan (Bairro Jardim Esplanada) e Cesac – Salão da Igreja (Bairro Paulista);

c) 3 escolas da Zona Oeste: E. M. Enedina Lourenço Vieira (Bairro Jardim Planalto), E. M. Wilson Guidotti (Bairro Itapuã) e E. M. Tirza Regina de O. Moretti (Bairro Jardim Borghesi);

d) 2 escolas da Zona Leste: E. M. Santo Granuzzio (Bairro Chapadão) e E. M. Olindo Rizzato Paschoal (Bairro Piracicamirim);

e) 2 escolas da Zona Central: E. E. Benedito Ferreira da Costa – Befeco (Bairro Alto) e Instituição Lar dos Velhinhos (Bairro São Dimas).

² As tabelas e os gráficos resultantes da coleta de tais informações foram elaborados por regiões (zonas Norte, Sul, Leste, Oeste, Central e Rural) e, posteriormente, agrupados em uma tabela e um gráfico referente ao município de Piracicaba.

³ A intenção na escolha dos locais foi de contemplar escolas nos mais diversos bairros e regiões da cidade. Um fator fundamental na escolha destes foi também privilegiar lugares que eram desconhecidos pela pesquisadora, uma vez que esta foi professora da rede municipal e, desse modo, já havia trabalhado em algumas instituições de ensino.

⁴ Embora nas tabelas e gráficos a zona rural esteja inserida nas informações obtidas por meio de questionários e entrevistas, no que diz respeito às trajetórias de vida não houve nenhum relato de alunos desta localidade.

Todas as pessoas mencionadas nessa pesquisa aparecem com seus nomes verdadeiros, uma vez que, após a explicação dos objetivos da visita e do trabalho a ser realizado, sentiram-se orgulhosas em poder contribuir com tal proposta.

Esse quadro evidencia a relevância do estudo do tema proposto, uma vez que a EJA surge em decorrência de um sistema social e escolar excludente, que, por sua vez, modificou a trajetória de milhares de pessoas que buscam em tempos atuais o que não conseguiram na infância.

Considerando que, para Bourdieu, o papel da escola, como instituição social, é produzir, transmitir, reproduzir, difundir e legitimar as crenças que estruturam a sociedade, qual a função da educação nesse processo de exclusão escolar e, conseqüentemente, social, pelo qual essas pessoas já passaram?

Portanto, o que motivou a pesquisa sobre tal temática vem a ser a desigualdade e a exclusão, amplamente visíveis e fortemente marcadas nos rostos das pessoas entrevistadas, tornando possível conhecer um pouco mais suas trajetórias de vida, o que reafirma em parte as formulações de Bourdieu, isto é, o *habitus* pode vir a contribuir na trajetória escolar e social dessas pessoas.

Assim, a escolarização é apenas uma das relações sociais das quais essas pessoas estão excluídas. Há o aprofundamento de uma exclusão marcada pela desigualdade. Por outro lado, a escola também pode ser considerada espaço de contradição e de superação das desigualdades sociais. Assim, a EJA pode representar subversão à lógica da exclusão, uma vez que, historicamente, a despossessão do capital escolar é presente nessas pessoas, e a procura pela escolarização na fase adulta pode representar uma forma de resistência.

Antes de passarmos ao Capítulo I, veremos um breve histórico do município de Piracicaba, com o intuito de poder contribuir com aqueles que desconhecem o local escolhido para o recorte sociológico deste trabalho.

Breve histórico do município de Piracicaba

O nome do município vem do tupi-guarani e tem como significado "lugar onde o peixe para". É uma referência às grandiosas quedas do rio Piracicaba que bloqueiam a piracema dos peixes.

Em 1877, por intermédio de seu então vereador e futuro presidente da República, Prudente de Moraes, adota a designação atual de Piracicaba, abandonando a denominação portuguesa de Vila Nova da Constituição. O desenvolvimento prossegue de forma mais acelerada com a inauguração do ramal ferroviário ligando Piracicaba a Itu naquele mesmo ano.

Em 1881 é fundado, às margens do rio Piracicaba, o Engenho Central, que viria a se tornar o maior engenho de açúcar do Brasil nos anos seguintes. Começa-se então a substituição do trabalho escravo pelos imigrantes assalariados: Piracicaba recebe importantes contingentes de portugueses, italianos e sírio-libaneses.

Segundo Pires (2008/2009, p. 295),

Desde o início da colonização, Piracicaba manteve sua economia em torno de uma tímida agricultura de subsistência que reinou absoluta até a segunda metade do século XIX, quando enfim começa o crescimento da produção açucareira da região. Até lá, podemos dizer que Piracicaba permaneceu, durante muito tempo de sua história, em um sistema econômico nitidamente rural, mal saído de um sistema de troca, dependendo ainda de normas de um governo recém-instalado e não apenas de seus próprios recursos. O modo de vida de seus habitantes era bastante primitivo, baseando-se na subsistência e em formas de defesa e sobrevivência. Deste modo, esta população remanescente do ciclo de ouro que vivia de uma agricultura de subsistência, itinerante, baseada em mínimos vitais, organizando-se em agrupamentos chamados bairros rurais, passou a ser chamada de caipira.

Em 1900, Piracicaba firma-se como um dos maiores pólos do estado de São Paulo sendo considerada a quarta maior cidade, possuindo serviços de luz elétrica e telefone. Em terras doadas por Luiz Vicente de Souza Queiroz, inicia-se a formação da futura Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, a ESALQ. Com tais avanços, o município impulsiona relações de comércio e indústria, e lentamente começa a contar cada vez com um maior número de pessoas na orla urbana:

Com o desenvolvimento do comércio, surgem as indústrias e dos engenhos a vapor surgem as usinas. Os valores fundamentais da cultura capitalista expandem-se, causando sempre um grande impacto nas relações sociais. Se houve um maior crescimento da cidade, acarretando novas perspectivas de

trabalho, por outro lado, o desenvolvimento capitalista gerou um abismo entre pobres e ricos, principalmente no campo onde a agricultura de subsistência e o modo de vida caipira são incompatíveis com o modo de produção capitalista. (PIRES, 2008)⁵

Diante da urbanização crescente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município, em 2009, abrigou 13.676 empresas ocupadas por 128.183 pessoas e, no mesmo ano, produziu 4.000.000 toneladas de cana-de-açúcar. No que se refere à questão cidade/campo, Piracicaba, em 2010, tem uma estimativa populacional de 364.872 habitantes sendo que 355.136 residem na zona urbana e apenas 9.736 pessoas ainda permanecem como moradores da zona rural.

No tocante à educação, vejamos o número de matriculados na educação básica⁶:

- Educação Infantil

ESCOLAS MUNICIPAIS	58	MATRÍCULAS	6.059
ESCOLAS PRIVADAS	90	MATRÍCULAS	2.368
TOTAL	148 (45,7%)		8.247 (11,4%)

- Ensino Fundamental

ESCOLAS MUNICIPAIS	36	MATRÍCULAS	13.335
ESCOLAS ESTADUAIS	54	MATRÍCULAS	28.198
ESCOLAS PRIVADAS	25	MATRÍCULAS	8.654
TOTAL	115 (35,5%)		50.187 (68,1%)

- Ensino Médio

ESCOLAS MUNICIPAIS	1	MATRÍCULAS	180
ESCOLAS ESTADUAIS	41	MATRÍCULAS	12.125
ESCOLAS PRIVADAS	19	MATRÍCULAS	2.649
TOTAL	61 (18,8%)		15.044 (20,4%)

A EJA vinculada a séries iniciais, depois do extinto Mobral, foi retomada em 1989 com parceria realizada entre a prefeitura de Piracicaba e a Universidade Metodista de

⁵ PIRES, C. R. S. O desenvolvimento urbano de Piracicaba no século XIX. **Histórica - Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 30, 2008. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao30/materia04/>. Acesso em: 30/11/2010.

⁶ Os dados são do IBGE e referem-se ao ano de 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 30 nov. 2010.

Piracicaba (Unimep). Por esse acordo, a prefeitura cedia os locais, materiais e merenda, enquanto a universidade fornecia e capacitava os professores. Tal união durou até o final do mandato do prefeito José Machado, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1992. Após as novas eleições municipais, o vencedor, Antonio Carlos de Mendes Thame, do Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB), não deu continuidade ao programa realizado pelo prefeito anterior, que era seu concorrente político.

O então novo prefeito fez nova parceria, agora com a Delegacia de Ensino do Estado de São Paulo, hoje chamada de Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, sob as mesmas regras, isto é, a prefeitura cedia os locais, materiais e merenda, e a Diretoria de Ensino fornecia e capacitava os professores.

A educação sob tais moldes durou até 1996, final do mandato do Executivo municipal. Apesar de seu sucessor ser do mesmo partido de Thame (PSDB) e Secretário Municipal de Educação na referida gestão, Humberto de Campos desfez o contrato, pois a Diretoria de Ensino resolveu acabar com a contribuição, uma vez que a prefeitura passou a receber recursos próprios para, sozinha, dar continuidade ao projeto.

No ano seguinte, em 1998, após muitas negociações entre o prefeito e a Câmara de Vereadores, abriu-se concurso público para o cargo de professores de EJA e, desde então, houve somente um novo concurso para esse segmento em 2008.

Com isso, foi criado um novo departamento na Secretaria Municipal de Educação, hoje denominado Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos). Atualmente esse organismo é responsável por 702 alunos matriculados, distribuídos em 35 núcleos, ou seja, locais de aula que funcionam na maioria em escolas municipais, nos mais diversos bairros da cidade, e também em salas de instituições e empresas, como 2 salas em alojamentos para aqueles que trabalham com corte de cana, 1 sala em centro rural distrital, 1 sala em salão de igreja, 1 em um circo-escola, 1 em Centro de Atenção à Saúde Mental e, por fim, 1 em um asilo denominado Lar dos Velhinhos.

CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este capítulo tem o intuito de discutir alguns motivos pelos quais há analfabetos no Brasil e, conseqüentemente, a razão de existir uma educação voltada para esse contingente de pessoas que não pôde estudar no período em que era criança.

Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p. 521)

Partindo do pressuposto de que a educação brasileira, em toda a sua trajetória histórica, foi e continua sendo excludente para alguns grupos sociais por fazer parte de um processo de distinção construído historicamente, primeiro serão apresentados alguns fragmentos da história da educação brasileira, pois é nesse contexto que surge a exclusão escolar e, por conseguinte, o analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

É sabido que a educação teve o seu grande impulso e passou a receber maior importância a partir dos ideais burgueses ditados pela Revolução Francesa ou, como refere Franco Cambi (1999, p. 326): “A educação se torna cada vez mais nitidamente uma (ou a?) chave mestra da vida social”. Afinal, com uma nova organização social se formando é evidente que deva haver uma reestruturação no modo de vida das pessoas e, nesse sentido, a educação torna-se um meio principal para este processo.

Sobre tal período, Franco Cambi (1999, p. 36) assevera:

A educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês-individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas. A educação recebe cada vez mais em delegação um (ou o) papel chave da sociedade.

Já Enguita (1989, p. 110) ressalta que

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Diante disso, é notório o papel da educação a partir do surgimento de uma nova estrutura social: organizar e modelar a sociedade sob a perspectiva dos ideais daqueles que detêm o poder em determinado contexto histórico.

Com a organização social que começava a aparecer, que iria ditar vários preceitos de nossa sociedade moderna, capitalista e liberal – termos como “educação para todos”, “laicização do ensino”, “direitos dos cidadãos” e “igualdade de oportunidades” são utilizados até hoje, embora não com o mesmo sentido –, é evidente que havia a necessidade de educação em massa da população, pois a nova ordem necessitava de mão-de-obra para produção, já que esse tipo de estrutura social tem como base a exploração no modo de produção e na organização do trabalho nas mais diversas relações sociais.

Nesse sentido, a educação é utilizada como um meio de garantir interesses daqueles que pretendem se manter no poder ou daqueles que almejam propor ou impor uma nova forma de organização social, ou seja, por trás de todo programa educacional há uma ideologia (vista aqui como um conjunto de valores e atitudes que têm como finalidade atingir um objetivo) que pretende pactuar com aquilo que demanda a organização social na qual está inserida. Segundo Arroyo (2003, p.13),

Até na velha Europa das revoluções burguesas, a extensão da escola pública ao povo nunca foi uma dádiva da burguesia republicana, mas uma necessidade de se opor aos resquícios organizados da aristocracia que se apegava ao controle do poder e também do saber. Nunca a burguesia, por mais moderna que fosse, investiu de fato na educação escolar de seus trabalhadores, a não ser quando pressionada.

No Brasil, tal processo não foi diferente. A exclusão escolar sempre existiu no país pelo fato de nossa trajetória histórica ser marcada por uma colonização exploratória e escravocrata que dividia a sociedade em grupos desiguais social, econômica, política e culturalmente. Assim, indivíduos escravizados que viviam marginalizados não tinham direitos a quase nada, o mesmo se dando com o direito à educação, reservado a pouquíssimas pessoas.

Werebe (1977, p. 21) revela qual o interesse da educação em tal período:

E assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus. A Companhia se propunha, desde as suas origens, a combater o protestantismo, ocupando uma posição proeminente nas lutas que se travavam na Europa contra a Reforma e o 'modernismo' que esta representava. À Metrópole interessava a catequização dos indígenas que, assim, se tornariam mais submissos e poderiam mais facilmente aceitar o trabalho que deles exigiam os colonizadores.

A partir da citação apresentada, é interessante ressaltar um momento histórico marcante e importantíssimo para o processo social geral, e para a educação em particular, que diz respeito aos processos denominados Reforma e Contra-Reforma, isto é, a vinculação religiosa estabelecida entre a educação e grandes fatos sociais.

Nesse sentido, iniciou-se uma luta entre alguns setores, de modo que tanto católicos como protestantes conseguissem o maior número de fiéis: de um lado os católicos buscando a manutenção do poder e, de outro, os protestantes levando adiante seus ideais.

Com essa divisão religiosa, a educação ganhou um patamar diferenciado, uma vez que por seu intermédio havia a tentativa de "governar as almas" (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.57).

Em síntese, para produzir uma posição católica ou protestante de profunda convicção, ambas as Igrejas encontraram um espaço em desenvolvimento ao qual dedicaram atenção, cuidados, programas e controle: a escola. Para governar os fiéis sob a ameaça da existência de outra confissão, foi necessário um processo de afirmação de certas disposições, atitudes e idéias. Em função de suas características de duração, perseverança e constância, o processo de escolarização aparecia como a forma maciça ideal para atingir esse objetivo. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.62)

E ainda:

Os colégios jesuítas eram procurados mesmo pelos que não se interessavam pela carreira religiosa, pois constituíam a única via que assegurava a formação das elites. Foi importante o número de intelectuais (escritores, clérigos, magistrados) que passaram pelos colégios religiosos. (WEREBE, 1977, p. 23)

Diante disso, é interessante ressaltar que a questão do analfabetismo no Brasil existe desde o início de sua invasão e ocupação. Werebe apresenta a exclusão educacional existente no século XIX no Brasil:

Ao lado da grande massa de analfabetos, de uns poucos profissionais que exerciam seus ofícios, havia os diplomados, filhos de latifundiários, que usavam seus títulos para atingir posições de prestígio e poder (legislativos e administrativos) ou simplesmente como decoração. As profissões manuais eram completamente desprestigiadas e assim continuaram até nossos dias, donde a pouca atenção era dada ao ensino profissional. [...] O ensino secundário destinava-se exclusivamente aos filhos das famílias mais abastadas e compreendia poucas escolas, quase todas mantidas por particulares. (WEREBE, 1977, p. 33)

Desse modo, com tais atitudes diante da educação, ou seja, primando pelos interesses de determinados grupos sociais, Lourenço Filho (2000, p.117) mostra que “O movimento de ensino de adultos começou, em fins do século XVII, pelas escolas dominicais e escolas noturnas, ligadas, na sua maioria, a corporações religiosas e com o programa restrito à alfabetização”.

Assim como revelam as citações já apresentadas anteriormente, existiram também outras intenções de alfabetização de adultos por volta de 1870 até 1940, quando a educação de jovens e adultos ganha espaço na história da educação brasileira, com uma política voltada para esse contingente educacional (BEISEGEL, 2003, p. 20). Isso se deveu ao crescente número de analfabetos no Brasil e às transformações ocorridas em determinado período, gerando uma mudança na estrutura da sociedade brasileira. Vejamos algumas dessas iniciativas educacionais que Lourenço Filho (2000, p. 120) assim retrata:

A antiga Escola Profissional de São Paulo (hoje Escola Técnica Getúlio Vargas) criou alguns cursos “de aperfeiçoamento”, para adultos, logo após a sua fundação, em 1911, e os tem grandemente desenvolvido depois. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, estabelecidas em 1909, criaram-se alguns anos depois, cursos noturnos de Letras e de Desenho, para operários, destinados ‘a torná-los mais aptos em seus ofícios’. O Regulamento do ensino, da Prefeitura do Distrito Federal, expedido pelo Decreto no. 2.940, de 22 de novembro de 1928, reorganizou as escolas noturnas já existentes, sob a denominação de ‘cursos populares noturnos’, atribuindo-lhes expressamente a finalidade de ministrar ‘ensino técnico elementar’, e determinando, ademais, que sua localização fosse feita ‘em centros de população proletária mais densa’.

Como se nota, quando o Brasil deixou de ser um país escravista (pelo menos, legalmente) e iniciou sua história republicana, a educação ainda era utilizada como meio de distinção, já que o número de analfabetos no país crescia a todo instante. Isso é plausível, na medida em que se pode observar o aumento de intenções educativas voltadas para esses indivíduos excluídos do sistema escolar de ensino.

No início do século XX, especialmente após a década de 1920, a situação atinge um grau elevado e o analfabetismo começa a ser visto de uma forma um pouco mais séria. Esse é um período de grandes mudanças pelas quais o país viria a passar, pois transformações políticas, econômicas e sociais começavam a ocorrer⁷.

Na década de 1930, mesmo ainda sendo dominante o setor agrário, iniciava-se uma série de transformações que vinham ocorrendo de forma lenta e gradual. A urbanização e industrialização se intensificavam em razão das imigrações para as lavouras cafeeiras e do investimento dos grandes fazendeiros em indústrias. Sobretudo, é evidente que continuava uma distinção explícita de grupos sociais, agora consolidada na orla urbana: os detentores de poder (econômico, político e cultural) e o operariado. Com o crescimento da população, há o aumento de reivindicações e a necessidade de modificação de aspectos econômicos, políticos e sociais. A demanda pela educação aumenta, pois surgem a necessidade e o interesse em instruir (precariedade) para a obtenção de mão-de-obra e também pelo fato de a leitura e a escrita serem instrumentos convergentes para a integração ao ambiente urbano⁸ (RIBEIRO, 1978).

Junto com tais modificações na estrutura macrossocial do país, incluem-se a forma de comportamento e o modo de vida na nova organização social que começava a surgir, e novamente a educação passa a ser pensada como um recurso indispensável para essa nova reestruturação na vida das pessoas. Segundo Martins (1975, p. 2),

Ocorreu não apenas um rápido crescimento de cidades e populações urbanas – observou-se, também, a rápida elaboração de uma ideologia urbana, em função dos problemas que o processo suscitava, sublinhadora de valores concebidos, então, como típicos das cidades a elas inerentes.

Como é possível observar, foi somente em tal fase que o país iniciou um discurso que continha o direito de educação para todos⁹. Isso porque, com a crescente urbanização, era

⁷ Segundo Leite (1999, p.59), “Na década de 1920, envoltos na efervescência ideológico-liberal, dois eventos foram altamente significativos dentro do processo econômico-produtivo nacional [...] a instalação de unidades fabris em São Paulo [...] a implantação da companhia Belgo Mineira, destinada à exploração siderúrgica em Minas Gerais.” E ainda: “Ambos deram suporte à industrialização emergente, permitindo, dessa forma, a instalação de novas unidades industriais em território nacional.”

⁸ Ainda conforme Leite (1999, p.30), Getúlio Vargas durante o Estado Novo, embora desse garantias de obrigatoriedade e gratuidade do ensino escolar, também dava “ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares.” E mais: Com base num processo de industrialização amplo, Getúlio, [...] estipulou primeiramente uma escolaridade voltada para a capacitação profissional, mediante novas possibilidades de mercado.”

⁹ Ainda na década de 1930 houve, na promulgação da Constituição de 1934, o Plano Nacional de Educação, que “propunha o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, devendo ser estendido aos adultos que, pela primeira vez, tinham a sua educação reconhecida” (CASÉRIO, 2004, p. 15).

necessário que os novos agentes sociais se adaptassem ao novo modo de vida por intermédio da educação. Dessa maneira, criaram-se estereótipos contra a população rural e suas crenças, uma vez que “a ignorância e o analfabetismo são os atributos ressaltados no homem rural como obstáculos à modernização” (MARTINS, 1975, p.26).

Como revela Lourenço Filho (2000, p.118),

As influências do analfabetismo na vida geral de uma região, ou de todo um país, não carecem de ser salientadas, tanto são evidentes. Sem o comércio pronto de idéias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado por superstições de toda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o iletrado é obstáculo ao progresso.

O mesmo autor retrata ainda as vantagens em se dedicar maior importância à educação de adultos naquele período:

Entre essas outras funções, a de reajustar o homem às novas condições de trabalho apresenta-se como das mais importantes. A educação de adultos deve ter, na verdade, este outro objetivo, o *profissional*, de interesse tanto aos indivíduos como à coletividade. Aos indivíduos, porquanto lhes dá novas oportunidades para reajustamento econômico e social, e, assim, para melhoria de vida e progresso; à coletividade, para que a produção se torne mais organizada e eficiente. [...] Todo esse movimento acompanha, a princípio, o do progresso industrial, para reajustamento dos trabalhadores às novas formas de produção: amplia-se, depois, na oferta de maiores oportunidades para o progresso profissional e cultural. Numerosos cursos de aprendizagem industrial caracterizam esta função profissional de educação de adultos, e com ela, o ensino da matemática, do desenho técnico, de rudimento das ciências físico-químicas. (LOURENÇO FILHO, 2000, p. 119)

Assim, decorrente de tantos fatores marcantes dessa época já explicitados, tiveram início no Brasil muitas iniciativas para combater o analfabetismo, que era visto como o responsável por um suposto atraso no progresso do país. Nesse sentido, veremos a seguir algumas propostas apontadas para acabar com um mal que tanto abominavam os líderes governistas da época.

Em 1933, os cursos até então denominados “cursos populares noturnos” passaram a se chamar “cursos de continuação e aperfeiçoamento” devido ao decreto nº 4.299, de 25 de julho de 1933, e, mais tarde, em decorrência de seu desenvolvimento, foi criada a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural (Decreto nº 7, de 2 de setembro de 1935).

Mas é na década de 1940 que a Educação de Jovens e Adultos ganha força no que se refere às políticas públicas, conforme apresentação a seguir.

A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 1937, o recenseamento geral de 1940 (que revelava uma taxa de 55% de analfabetos na faixa etária acima de 18 anos) e a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, são alguns dos aspectos que incentivaram a criação da Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947, coordenada por Lourenço Filho, que data como a primeira ampla iniciativa governamental dirigida àqueles excluídos do sistema educacional (PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001; BEISEGEL, 2003). Isso porque é a partir dessa campanha que se consolidaria “a criação e permanência do ensino supletivo integrado às estruturas dos sistemas estaduais de ensino. Em São Paulo, por exemplo, o Serviço de Educação de Adultos pôde funcionar regularmente até os anos 70, quando entraria em ação o MOBRAL” (PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Todavia, com tantas mudanças, a educação continuava como um meio de propagar o novo modo de vida das pessoas baseado na modernização:

A nova fase não vai modificar propriamente as estruturas de poder: de um lado, mantém-se a classe dominante, detentora de terras e dos meios de produção, e, de outro, a maioria da população, excluída dos ganhos, da melhoria do nível de vida e dos progressos do desenvolvimento econômico. [...] E assim “dois Brasis” já se distinguem bem: o desenvolvimento social e econômico beneficia apenas as camadas mais favorecidas, enquanto a maioria da população sobrevive em condições precárias. (WEREBE, 1997, p. 38)

É desse modo que a história educacional brasileira vai se consolidando: auxiliando e acompanhando as políticas de urbanização e industrialização que vinha sendo construída, embora grande parte da população ainda residisse em regiões rurais¹⁰.

A respeito da ampliação de oferta à educação, Beisegel (2005, p. 8) revela:

Na primeira metade do século passado, o poder público vinha procurando estender à população infantil pelo menos o antigo ensino primário, com quatro séries nos grupos escolares nas áreas urbanas e três séries nas escolas isoladas das áreas rurais. Com eventual continuidade nas poucas escolas profissionalizantes então existentes, este ensino primário definia os conteúdos de instrução popular, entendida como necessária a todos os habitantes. O ensino médio de tipo secundário, mantido em quase sua totalidade por particulares, definia o padrão de escolaridade dos segmentos

¹⁰ Segundo dados do IBGE, na década de 1940, menos de um terço (31,3%) da população morava nas cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=892&id_pagina=1>. Acesso em 05/11/2010.

privilegiados da população. Constituíam-se, assim, na prática das relações sociais, dois padrões bem definidos de escolaridade: a educação popular, para as populações subalternas, e a educação das elites, definida pelas possibilidades de acesso à escola secundária e por essa via a sua continuidade no ensino superior. A pesquisa sobre a ação política na expansão da rede de escolas explica como, a partir de 1945, sob a pressão das mudanças sociais que marcavam todas as dimensões da vida coletiva nos meados do século, aquele sistema de ensino fechado e seletivo foi em pouco nos substituído por uma outra organização de escolaridade, agora claramente orientada no sentido de tornar-se acessível, em todos os níveis, a segmentos cada vez mais amplos da população.

Em 1947 foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, principalmente aos indivíduos localizados na área rural. “Sob a orientação de Lourenço Filho, previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses”. (PARECER CNE/CEB 11/2000). Já em 1952 foi criado pelo MEC a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) para substituir a Campanha citada anteriormente e, em 1958, implantou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Ambas tiveram vida curta, como tantos outros programas implementados com o fim de eliminar o analfabetismo no país¹¹.

Após esse período, originaram-se vários programas e campanhas para atender à demanda de analfabetos, que continuava crescendo. Grande parte dos movimentos sociais que agitavam esses programas, inclusive a partir da década de 1960, teve a metodologia de Paulo Freire como forma de utilização no processo de escolarização de adultos. Alguns exemplos de campanhas organizadas a partir do pensamento freireano:

- Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1961, no Recife;
- Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada em Natal, em 1961;
- Movimento de Educação de Base (MEB), vinculada à CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), em 1961;
- Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1961.

Pela primeira vez, a educação de adultos no Brasil começava a ter uma concepção diferente daquelas sempre presentes nos programas de alfabetização propostos pelo governo. A isso se deve o fato de grupos populares tomarem a frente de tais iniciativas e também o próprio pensamento de Paulo Freire no que se refere à alfabetização de adultos, uma vez que

¹¹ Segundo Parecer, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi extinta em 1963. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. PARECER CNE/CEB 11/2000. Brasília, DF. Aprovado em 10/05/2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Ainda sobre tal programa, Leite (1999, p.37) revela que “apesar de todo esforço empregado pela CNER para fixação do homem no campo [...] o sucesso ou não desses programas não iria impedir o grande êxodo na década de 1960.”

tal concepção estava sendo amplamente difundida na época. Havia a impressão de que esses programas estariam no caminho correto e de que conseguiriam amenizar a problemática da alfabetização, uma vez que, até o programa criado pelo MEC em 1964, denominado Programa Nacional de Alfabetização (PNA), tinha em seu artigo 1º, no documento da Lei pelo qual foi criada, a determinação da utilização do método de Paulo Freire para a realização dos trabalhos com jovens e adultos analfabetos.

Entretanto, com o golpe militar, em 1964, todos esses movimentos e programas foram extintos e substituídos pelo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado também pelo MEC, já que os programas anteriores eram vistos como uma ameaça ao regime ditatorial devido ao embasamento na concepção freireana de educação, que preconizava a politização dos educandos. Isso é tão verdadeiro que Paulo Freire foi exilado do país (como tantos outros que lutavam contra esse sistema) e um de seus livros de maior importância, denominado *Pedagogia do Oprimido*, foi escrito e publicado pela primeira vez em 1969, no Chile, país onde o autor permaneceu por um tempo durante seu exílio. Assim como tantas outras iniciativas de erradicação do analfabetismo criadas nesse período, haveria vínculos ideológicos com o comprometimento da manutenção desse tipo de estrutura política.

Nesse sentido, o Mobral, que fora instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, tinha a seguinte estrutura: central (nível federal), que era responsável pela organização, programação, execução e avaliação do processo educacional, assim como treinamento de pessoal e distribuição de material didático; governos estaduais (coordenadores estaduais), responsáveis pelos convênios estaduais, assistência técnica e “orientação estratégica”. Deveriam também garantir que fossem implementadas as orientações do Mobral central. E, por último, as comissões municipais, que realizariam campanhas nas comunidades e também cuidar do setor organizacional, como arrumar salas de aula, professores e alunos. Os membros participantes dessas comissões eram as pessoas das comunidades mais ligadas ao governo (CASÉRIO, 2004).

Como é possível observar, tal estrutura era manipulada por aqueles que mantinham o poder por meio de controle e repressão, já que não aderiu às propostas até então desenvolvidas pelos movimentos populares¹². A implantação da Lei nº 5.692, de 1971, apenas garantiu a institucionalização da educação de jovens e adultos nas redes de ensino do país, no

¹² Segundo Leite (1999, p.47), “a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.”

concernente à sua forma organizacional destinada à alfabetização desses excluídos educacionais. Pierro (2005, p. 1117-8) assevera:

Aprovada em plena ditadura militar, a ‘doutrina do ensino supletivo’ (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão.

É importante destacar, ainda, que o Capítulo IV de tal lei era totalmente dedicado ao ensino supletivo, definindo não só a sua finalidade, mas também a abrangência e suas formas de realização. O Parecer nº 699/72, que regulamenta esse capítulo, previa quatro funções básicas:

- 1) Suplência: destinada a suprir a escolaridade regular;
- 2) Suprimento: estudos de aperfeiçoamento e/ou de atualização;
- 3) Aprendizagem: formação metódica no trabalho;
- 4) Qualificação: preparação para o trabalho, sem o compromisso de educação geral ou de conclusão de grau de escolarização.

Pela primeira vez, devido à Lei nº 5692/71, que instituía o aumento da obrigatoriedade de quatro para oito anos no ensino fundamental, a educação de jovens e adultos mereceu um “capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização” (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62). Embora isso pareça um avanço (e pode ser, se visto como um asseguramento legal), as propostas indicadas na lei já tinham sido reveladas por Lourenço Filho (2000, p. 117) na década de 1940, que relatou:

A educação de adultos desempenha as seguintes funções: a) supletiva, visando suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo; b) profissional, para reajustar o homem às novas condições de trabalho; c) cívica social, quando se dirige ao imigrante, adolescente ou adulto, para lhe facilitar a adaptação ao novo país, e também ao migrante, uma vez que alta porcentagem da população apresenta-se em grupos quase ‘marginais’, desconhecedores de direitos e deveres cívicos; d) difusão cultural, pois as exigências de completo programa de educação

popular reclamam instrumentos comumente utilizados sob a denominação de ‘educação extra-escolar’.

Ainda sobre o período ditatorial e especificamente o MOBRAL, o Parecer CNE/CEB revela:

Até meados da década de 80, o MOBRAL não parou de crescer atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. [...] O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado e adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma benfazeja do desenvolvimento para os “carentes”. (PARECER..., p. 47)

Apesar da intenção dos líderes políticos em erradicar o analfabetismo nesse período, mesmo que por diversos interesses, como o controle e ordem social, mão-de-obra qualificada em detrimento da crescente modernização etc., o objetivo não foi cumprido. Destarte, com a redemocratização acontecendo no país, além da extinção do Mobral, outras mudanças aconteceram em âmbito educacional para que não houvesse nenhum vínculo sequer que lembrasse o período da ditadura no país. Dentre muitos programas e propostas acerca da educação de jovens e adultos envolvendo este período, talvez o mais importante que se refere à obtenção de direitos tenha sido a garantia legislativa aos jovens e adultos em cursar o ensino fundamental gratuitamente amparado pela inserção do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996, p. 108)

Há também o Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, que estabelece como objetivo um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no país, sendo que, como é possível observar atualmente, tal meta não foi atingida.

Outro programa salutar que teve ampla contribuição para a história de educação de jovens e adultos no Brasil foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mova), lançado em 1989 na cidade de São Paulo pelo então Secretário Municipal de Educação Paulo Freire, na

gestão de Luiza Erundina, e que tinha parceria tanto do poder público como dos movimentos populares. Segundo Casério (2004, p.31),

O MOVA reunia quatro condições básicas para que um programa de educação de jovens e adultos pudesse ter êxito: vontade política da administração, empenho e organização dos movimentos sociais e populares, o apoio da sociedade e professores preparados.

Outra mudança que surgiu com a redemocratização foi a substituição do Mobral pelo projeto denominado Fundação Educar que, instaurado em 1985, sobreviveu apenas cinco anos, sendo extinta em 1990 no governo de Fernando Collor de Mello.

Na década de 1990, o Brasil já contava mais de 10 milhões de analfabetos. Segundo Parecer¹³, os dados são os seguintes: em 1920, 64,9% da população brasileira da faixa etária de 15 anos ou mais era analfabeta. Em 1940, o percentual menos elevado, embora altíssimo, atinge 56,0% da população. Já em 1960, o percentual era de 39,6%. Após duas décadas, em 1980, a porcentagem abrange 25,4% da população. Por fim, em 1996, atingia a 14,1% do contingente populacional, o que equivale a 15 milhões de pessoas acima de 15 anos. (PARECER..., p.51).

Para se ter uma ideia, nesta última década houve várias conferências dedicadas a discutir a questão do analfabetismo. O ano de 1990 foi escolhido pela ONU (Organização das Nações Unidas) como o Ano Internacional da Alfabetização. Desse modo, foi realizada uma Conferência Mundial na Tailândia (Jomthien), que resultou em uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Segundo Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p.68), essa declaração

[...] deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, como avaliação sobre seus impactos sociais.

E ainda recomenda que a avaliação dos programas destinados aos jovens e adultos decorresse da mudança de vida dessas pessoas nos vários setores sociais, como saúde, emprego, habitação, cultura etc. Isso ocorreu como resultado do “alargamento que o conceito de formação de adultos sofreu no período recente, passando a compreender uma

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. PARECER CNE/CEB 11/2000. Brasília, DF. Aprovado em 10/05/2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf.

multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 33).

Em 1997, foi realizada a V Conferência de Educação de Adultos em Hamburgo, que como resolução importante proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, tentando acabar com um velho mito de que é necessário a essas pessoas somente aprender as noções básicas como a leitura e a escrita. Segundo Paiva (2006, p.522),

Pós-Hamburgo (1997), duas importantes vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da *escolarização*, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da *educação continuada*, como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. A segunda vertente, verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização.

Acerca de tais conferências em prol do direito à educação de adultos, Ireland (2009, p.45) escreve:

Se o direito ao desenvolvimento era o eixo dessas conferências, o eixo inaugurado em Jomtien era claramente o direito à educação – educação para todos. São dois eixos que percorrem a década: no primeiro caso, em Hamburgo e em termos de educação de adultos, busca-se expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento; no segundo caso, que tem a sua continuidade natural no Fórum Mundial de Educação, em Dacar, no ano de 2000, o direito de todos à educação lançado em Jomtien termina sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação, embora em Hamburgo, em 1997, se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning).

Essa ampliação do conceito da alfabetização de jovens e adultos englobou várias questões, mas a principal diz respeito à ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos do ensino fundamental, pois no fim dos anos 1970 o mercado de trabalho já começa a ampliar suas exigências de escolaridade.

Outro fator interessante se refere às influências da vida moderna – comandadas por políticas neoliberais – na educação como a capacitação profissional e as especializações que

conferem à educação uma aceleração dos estudos, isto é, o ser humano necessita aprender o máximo que puder em um menor tempo possível.

Com tal mudança, houve também um aumento da procura por salas de alfabetização por jovens, que foi denominado processo de “juvenilização” na educação de jovens e adultos, pois à medida que essas pessoas foram ao longo da vida excluídas do sistema educacional ou que estão em defasagem escolar (idade/série), não podem perder mais tempo estudando e, nesse caso, procuram essas salas para obter o diploma de conclusão das séries o mais rápido possível. De acordo com Paiva (2006, p.528),

A chegada à V CONFINTEA, em 1997, exige compreender o processo de mudanças instalado na América Latina, conhecido como *globalização*, referida por Chesnais como *mundialização do capital*, perda de soberania dos países, em troca da pujança do poder do capital internacional, transnacional e virtual. A contribuição da América Latina marcou lugar, principalmente pelo anúncio da presença juvenil na educação de jovens e adultos, cada vez mais intensa e denunciadora do fracasso dos sistemas públicos e dos acordos em relação à educação básica, ditados pelas agências internacionais de financiamento.

Nesse sentido, é possível afirmar que, na década de 1990, modificou-se o perfil das pessoas inseridas nessas salas – ou que buscam essa modalidade educacional –, embora ainda haja uma homogeneização desses indivíduos que são classificados como “alunos”. Segundo Pierro; Jóia; Ribeiro (2001), essas pessoas não podem ser padronizadas, pois possuem três trajetórias escolares básicas:

[...] para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acompanham aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 65)

Como revelam tais autores, “em 1992, constava-se que dos alunos do programa municipal de ensino supletivo, 26% tinham, até 18 anos e 36% tinham entre 19 e 26 anos (São Paulo, 1992). Em outra capital, em programa semelhante, 48% tinham entre 13 e 18 anos de idade e 26% entre 18 e 24 (Recife, 1995)”. Desse modo, pode-se concluir que a taxa de jovens de até 26 anos é maior que 50%, tanto em São Paulo (62%) como no Recife (74%). (PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 64 -5):

Em 1996 surge a LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional), que se dedica à EJA na Seção V, do Capítulo II, Título V da Lei nº 9.394/96. Um aspecto importante desse documento se refere ao rebaixamento da idade mínima ao acesso à certificação dessa modalidade de ensino: 15 anos para o ensino fundamental (era 18 anos) e 18 para o ensino médio (era 21 anos). Segundo Pierro; Jóia; Ribeiro (2001, p. 68), tal iniciativa é decorrente da

[...] identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo do sistema. Também para driblar a restrição do Fundef quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais.

Outro aspecto da LDB diz respeito ao artigo 4º, que reitera os direitos constitucionais da educação de jovens e adultos, mas a Emenda 14 – aprovada quase na mesma data – alterou essa decisão, desobrigando o governo de oferecer educação obrigatória a essa modalidade de ensino:

[...] uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero et al (1999), também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento de jovens e adultos. De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas. (PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 67)

Assim, embora tenha havido algumas mudanças nesse âmbito educacional por meio de realizações de conferências que debatiam a problemática da alfabetização, as medidas decididas pelos governos ora avançam, ora retrocedem, pois o investimento é maior em outros segmentos educacionais, uma vez que a EJA estava ainda em um plano marginal na esfera educacional e ainda permanecia certo descaso em relação à gravidade do problema do amplo analfabetismo no país. Um fator ilustrativo é o percentual destinado à educação de jovens e adultos no período de 1994 a 1996: 0,3% a 0,5% total de gastos pelas três esferas de governo. Isso é visível também se nos atentarmos às medidas dos governos Fernando Henrique

Cardoso (1995-2002), que foram iniciativas paliativas feitas não por bondade, mas por uma questão emergencial devido à pressão de órgãos internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), impostas na Conferência Mundial em Jomthien e pelo Banco Mundial. Assim como a Emenda 14 desobrigou a responsabilidade do governo com a EJA, alterou ainda a redação do Art. 50 das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas do governo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). Isso quer dizer que as matrículas no âmbito da educação de jovens e adultos seriam excluídas do cômputo do repasse de verbas para a educação pelo Fundef.

Outra medida do governo FHC foi a implementação de vários programas de alfabetização que não tinham vínculos com o Ministério da Educação e, sim, com outros organismos federais:

- Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), iniciado em 1995 e incorporado pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) em 2003¹⁴;

- Programa de Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária e vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997¹⁵;

- Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998.

No que se refere a esses programas, os três não conseguiram atingir seus objetivos, ou seja, erradicar o analfabetismo no país. No Planfor “prevalecem cursos rápidos – com 102 horas de duração média – de qualificação e atualização profissional, mas o programa incorpora um componente de formação em habilidades básicas (leitura, escrita, cálculo etc.) pelo qual passaram 2,9 milhões de trabalhadores e desempregados no período 1995/1998”. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 38). Já o Pronera tinha como meta alfabetizar no primeiro ano cem mil trabalhadores, mas pelo fato de ter havido pouco investimento conseguiram atingir

¹⁴ Segundo documento preparatório à VI Confitea o novo Plano procurava priorizar a educação básica com mecanismos de intermediação de mão-de-obra.

¹⁵ Conforme o mesmo documento, O PAS constitui-se como programa oficial do governo, que tinha como objetivo formar parcerias dos setores públicos e privados ao combate do analfabetismo, principalmente aos municípios com maiores índices de analfabetismo, situados nas regiões Norte e Nordeste, com o intuito de pelo menos equiparar tais índices com a média nacional de alfabetismo.

somente 7% da meta almejada. Assim como esses dois programas, o PAS alfabetizou um número considerável de pessoas mas, devido ao curto tempo de alfabetização destinado à essas propostas, tais programas deixaram a desejar, pois acabaram transformando essas pessoas em analfabetos funcionais e, desse modo, eximindo-se da responsabilidade de alfabetização, remetendo a outros órgãos o enfrentamento do analfabetismo. E mais:

Durante os oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo. (PIERRO, 2005, p. 1128)

Ainda com referência ao PAS,

O Programa de Alfabetização Solidária padece de algumas das conhecidas limitações das campanhas de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre em parte a educadores leigos; e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 38)

Desse modo, segundo Freitas (2002), o governo de Fernando Henrique Cardoso nada mais faz que se utilizar da inclusão, sob uma falsa aparência, para continuar implementando no país um amplo projeto neoliberal no qual se insere a educação, o que acarreta muitas consequências nada positivas:

O discurso pedagógico atual começa a ficar mais nítido na apreciação dos resultados das políticas públicas neoliberais, resultados estes que já não podem ser facilmente ocultados e que mostram a que vieram (desemprego estrutural, desindustrialização, dependência de impérios financeiros externos, generalização da violência endêmica, exclusão social, fraudes financeiras e contábeis como forma de acumulação, intensificação da exploração do trabalhador etc.). (FREITAS, 2002, p. 302)

E ainda:

No caso da escola, não está em jogo o lucro ou a apropriação de excedentes, mas sim o custo, o volume de investimentos em educação. Sabe-se que o 'Estado Mínimo' é também uma proposta para reduzir a pressão tributária sobre os negócios, permitindo maiores margens de lucro e competitividade às corporações privadas. (FREITAS, 2002, p. 308)

Em 2002, os índices de analfabetismo caíram, chegando a 11,8%. Mas, apesar da diminuição, os números ainda assustam: esses 11,8% representam um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas no país.

Nesse sentido, embora tenha havido um processo de ampliação de vagas, não é possível denominar esse fenômeno como um processo de democratização do ensino, pois, apesar de ter aumentado o número de crianças nas escolas, não há a permanência efetiva dessas pessoas no interior dessa instituição, ou seja, o índice de evasão escolar ainda é altíssimo, mesmo que pesquisas apontem que o índice venha baixando a cada ano. Freitas (2002, p.308) revela:

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção do fluxo e equivalência idade/série).

Isso é perceptível também se repararmos que os anos de escolarização podem ter aumentado, mas ao mesmo tempo surge uma nova categoria de analfabetos que vem sendo denominada analfabetismo funcional. Conforme explicação do MEC, as pessoas que fazem parte desse grupo são aquelas que possuem menos de quatro anos de estudos¹⁶. Desse modo, a educação ainda serve como um meio de distinção, mas escondida sob uma máscara democrática, pois, apesar de haver acesso à grande maioria da população para estudar em 2002, havia 32 milhões de brasileiros analfabetos funcionais:

¹⁶ Para o IBGE também são considerados analfabetos funcionais aqueles que possuem menos de quatro anos de estudo. Este conceito foi sugerido pela UNESCO para "facilitar o estabelecimento de comparações internacionais. (BRASIL, 2009, p.15).

TABELA 1: Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões.

Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões – 2002		
	1992	2002
Brasil	36,9%	26%
Norte	33,2%	24,7%
Nordeste	55,2%	40,8%
Sudeste	29,4%	19,6%
Sul	28,9%	19,7%
Centro-Oeste	33,8%	23,8%

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2002.

Em 2003, um novo grupo assume a presidência e, embora os discursos relevem que a educação será vista como uma prioridade, e de fato a EJA recebe maior destaque nesse governo do que em administrações anteriores, “esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.34), já que o programa lançado para o combate ao analfabetismo teria a proposta de alfabetizar em uma curta duração (um semestre), assim como ocorreu com programas de governos anteriores. O Programa Brasil Alfabetizado, lançado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, tinha em sua estrutura alguns aspectos:

[...] como a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizandos a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens. (PIERRO, 2005, p. 1129)

Segundo Sônia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura, o Programa Brasil Alfabetizado, implementado em 2003, tinha o período estipulado para alfabetização em até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas:

Apesar de gradualmente o Programa vir incorporando as críticas e sendo reformulado, ainda são muitas as semelhanças que guarda com relação a outras iniciativas tomadas com o mesmo objetivo ao longo das seis últimas décadas. Em sua primeira fase, eram evidentes muitas semelhanças com o que precedeu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Alfabetização Solidária (PAS). (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.34-5)

Desse modo, as críticas feitas ao Programa Brasil Alfabetizado foram:

[...] o Brasil Alfabetizado, como as iniciativas anteriores, foi apresentado pelos discursos dominantes como a via de solução para o analfabetismo que,

no início do Século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. Constituiu-se, assim, em mais de um entre muitos processos de distribuição de ilusões relativas ao âmbito da educação empreendido pelas forças dominantes em atendimento à permanente necessidade de construção e manutenção de hegemonia. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.35)

No mesmo ano e com a mesma gestão governamental é lançado também o Programa Fazendo Escola,¹⁷ que tinha como objetivo atingir metas contra o analfabetismo e baixa escolaridade onde havia as maiores concentrações de pobreza no país. O Programa funciona a partir do repasse de recursos provenientes do FNDE e é proporcional ao número de alunos matriculados, conforme indicação feita no censo escolar do ano anterior. Mas o valor não ultrapassa a R\$ 250,00 por aluno. A transferência repassada pode ser utilizada com docentes (como formação e contratação), materiais escolares e didáticos ou até mesmo com a alimentação dos alunos.

Com a troca de ministros em 2004, algumas mudanças começaram a acontecer e, nas palavras de Pierro (2005), foi a superação de alguns limites impostos em governos passados. Ainda segundo a autora, isso só foi possível por meio das reuniões em diferentes programas elaboradas pelo MEC, na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e a inclusão da modalidade no Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb).¹⁸

Além dos já citados programas desse governo, outros foram implementados, dentre os quais:

- Programa Escola da Fábrica: destinado à inserção de jovens com renda per capita de até um salário mínimo, excluídos do mercado de trabalho. O objetivo é a formação profissional de jovens de 16 a 24 anos que estejam matriculados na educação básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado). Os recursos advêm do Proep (Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional) e são repassados a entidades gestoras (como ONGs e instituições públicas) que implantam unidades de ensino em empresas, com capacidade para 20 alunos e cursos com duração mínima de 600 horas. O MEC financia bolsa para os alunos (RS150,00) .

¹⁷ Este projeto apoia técnica e financeiramente governos estaduais e municipais a partir de valores per capita obtidos de matrículas registradas nos Censos Escolares. As regiões contempladas são aquelas que possuem IDH igual ou inferior a 0,500 de acordo com o Atlas PNUD de 1998. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.166).

¹⁸ O FUNDEB, da forma como vem sendo encaminhado, nos parece também insuficiente para atender à demanda social referente à EJA, uma vez que, mesmo que a modalidade seja incluída, nas formulações até agora apresentadas ainda vigora a premissa de que o valor/aluno da EJA pode ser inferior àquele destinado aos demais alunos da educação básica. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.39).

- Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem): O público-alvo são jovens de 18 a 24 anos que concluíram a quarta série (1ª etapa do Ensino Fundamental), mas não continuaram os estudos até sua conclusão e não possuem vínculos formais de trabalho. O programa tem como objetivo a conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária dentro de comunidades carentes no período de 12 meses, com carga horária de 5 horas por dia. A bolsa destinada aos alunos é de R\$ 100,00.

- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja: segundo o Decreto nº 5.840, de 2006, o programa abrange: a) formação inicial e continuada, podendo ou não ser articulada com elevação da escolaridade em nível de ensino fundamental; b) educação profissional técnica de nível médio, podendo ou não ocorrer de forma integrada e com elevação de escolaridade em nível de ensino médio. Este programa oferece um limite máximo de carga horária, sendo de 1.600 horas¹⁹ para os cursos de formação inicial e 2.400 horas²⁰ para os cursos de formação técnica de nível médio (RUMMERT, 2007).

Sobre o Proeja, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p.1098) asseveram:

A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima”.

E ainda: “Como não poderia deixar de ser, os alunos que concluírem os cursos no âmbito do PROEJA farão jus ao diploma com validade nacional, que confira a habilitação profissional e a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1099).

¹⁹ Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p.1098), do número total de 1.600 horas, no mínimo 1.200 serão destinadas à formação geral e 200 horas, à formação profissional.

²⁰ De acordo com os mesmos autores acima, do número total de 2.400 horas, 1.200 serão destinadas à formação geral. No que tange à formação profissional técnica, depende a área escolhida, podendo variar a carga horária entre 800, 1.000 ou 1.200 horas. “A Resolução n. 01/2005, por sua vez, estabeleceu que os cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica tenham, no mínimo, 3.200 horas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1098).

Na verdade, embora tenha havido avanços legais no que se refere ao direito à educação básica em qualquer idade,

[...] as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta de educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 39)

Isso é notório se nos atentarmos aos dados referentes ao ano de 2008, segundo o IBGE: apenas 36,8% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade têm 11 anos de estudo. Se verificarmos a população adulta, ou seja, pessoas entre 25 a 64 anos, esse percentual é ainda menor, o que corresponde a 23,8%. No concernente à questão étnica, os dados ainda entre jovens de 18 a 24 anos também mudam: somente 40,7% dos brancos e 33,3% dos pretos e pardos têm 11 anos de estudo. Desse percentual, 43,8% estão na Região Sudeste, enquanto somente 29,2% destes jovens estão na Região Nordeste do país²¹.

Nesse sentido, é possível afirmar que

Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não-cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. Mas a proclamação dos direitos é feita em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade. (PAIVA, 2006, p.531-532)

Portanto, cada vez mais o governo se exime da responsabilidade em oferecer a educação como um direito, pois a lógica neoliberal objetiva de forma cada vez mais intensa implementar a política de Estado Mínimo, oferecendo uma educação pública precária e ampliando o setor educacional privado e redimensionando o direito à educação, pois o Estado, pós-LDB e Fundef/Fundeb, só garante escolaridade àqueles que estão na idade “certa”, regular. Fora disso os jovens e adultos têm de recorrer às formas alternativas de acesso à

²¹http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2008/indic_sociais2008.pdf.

educação, tais como educação a distância, eliminação de disciplinas por meio do auto-estudo e classes de EJA, sempre com finalidades, sobretudo, de certificação.

A política de certificação aligeirada que existe em nosso país, seja por meio de exames supletivos estaduais e municipais ou por adesão ao exame nacional – Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) – tem desvirtuado o real papel da EJA. A produção do conhecimento deve ser avaliada no processo, valorizando a aprendizagem significativa construída no coletivo, dando sentido ao que foi produzido na escola. (BRASIL, 2009, p.40)

É importante ressaltar que

O Estado não tem assumido o papel que lhe cabe na implantação de políticas públicas universais, transferindo para a sociedade civil obrigações constitucionais que deve cumprir. Enquanto o analfabeto for considerado passível de “adoção” e o analfabetismo uma “mancha a ser apagada”, estaremos longe de um desenho de política consequente de educação de jovens e adultos, já que esses termos denotam preconceitos e remetem a estratégias de campanha e políticas compensatórias. Ainda que seja necessário atender à demanda que não encontra espaço no sistema escolar, deve-se fazê-lo sempre na perspectiva de construção de políticas públicas permanentes. (BRASIL, 2009, p.40)

Desse modo, utilizando o referencial de Ana Maria Galvão e Maria Clara de Pierro (2007), serão mostradas algumas “cenas” referentes à construção social do preconceito contra o analfabeto no país, conforme o breve percurso da história da educação apresentada neste capítulo.

O preconceito contra o analfabeto

As autoras descrevem “em cenas” alguns momentos históricos que contribuíram para o processo de construção do preconceito contra o analfabeto no país.

CENA 1: A primeira cena, dentre as oito expostas, refere-se ao período de catequização dos negros e índios pelos jesuítas no século XVII. Nessa situação, as crianças eram o alvo da alfabetização, uma vez que por meio delas se formariam gerações católicas e propagariam seus ideais aos adultos pertencentes a esses grupos.

CENA 2: Já nesta cena, o período se remete aos séculos XVIII – XIX, quando grandes proprietários de terra pertenciam a uma elite (rural) e que não havia a necessidade da alfabetização para o exercício do poder, uma vez que a oralidade era ainda o meio mais

propagado de comunicação, já que a impressão de escritos era rara no país e se concentrava em núcleos urbanos, o que não ocorria com a maioria da população que ainda se concentrava mais em áreas rurais.

CENA 3: “Civilização” das camadas populares. Esse momento pertence ao século XIX e aqui o ponto central é o ensino da leitura e escrita destinadas aos adultos por meio da Constituição do Império, algumas leis e Código Criminal, com o intuito de “civilizar” essas pessoas.

Outro fator diz respeito aos professores que agiam como voluntários, ou seja, não ganhavam nada a mais por ensinar adultos, já que sua remuneração se pautava pelo ensino dedicado às crianças. Isso mostra que a alfabetização de adultos já estava ligada ao caráter de solidariedade e caridade.

CENA 4: Educação como polidez. Conforme os anos foram se passando, ainda no século XIX, a necessidade de leitura e escrita começa a se tornar mais necessária e valorizada e, assim, a educação passa a ser vinculada com polidez.

Dentre as práticas que tornou necessário o uso da leitura e escrita está a questão do voto que, com a Lei Saraiva (1881), estabelecia “pela primeira vez a exclusão do analfabeto entre os eleitores” (GALVÃO; PIERRO, 2007, p.5).

CENA 5: O analfabetismo. Início do século XX, sob os moldes da República, os dados acerca do analfabetismo no Brasil assustavam: os analfabetos representavam 80% da população.

Intitulada “vergonha nacional”, foram iniciadas muitas mobilizações de combate ao analfabetismo, como formas de acabar com essa “praga”.

Isso mesmo! O analfabetismo era visto como um mal, associado a muitos fatores negativos e até mesmo comparado a uma doença.

CENA 6: Campanhas de alfabetização de adultos. As autoras comentam a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) promovido pelo Ministério de Educação e Saúde nas décadas de 1950 e 1960. O ponto principal deste momento é o pensamento das pessoas envolvidas na campanha – no caso uma professora e um dirigente (Lourenço Filho) – que expuseram o analfabeto como seres inferiores aos outros. Nas palavras da professora, o analfabeto é como “uma espécie de zero cujo valor só se pode revelar quando à direita dos que sabem ler” (GALVÃO; PIERRO, 2007, p.9).

CENA 7: O analfabeto como portador de cultura. Essa cena se centra na década de 1960 e versa sobre as experiências iniciadas e inspiradas por Paulo Freire na alfabetização de adultos nesse determinado período histórico.

Para Freire, os analfabetos são portadores de cultura: a cultura do “mundo”, das suas experiências e vivências, e é a partir delas que o processo de alfabetização deve se iniciar.

CENA 8: Discursos contemporâneos sobre o analfabeto. A última cena discorre sobre a década de 1970 e particularmente sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que, convém lembrar, surgiu no período em que o país vivia uma ditadura. Diante disso, os moldes do regime autoritário se refletiram nos processos de ensino de leitura e escrita, inclusive no programa acima citado.

Com o fim da ditadura e a extinção do Mobral, surgem outros programas de alfabetização, como os programas Alfabetização Solidária e o Brasil Alfabetizado que, embora tenha mudado o foco de interesses dos programas (devido à mudança do regime), a visão sobre a educação de adultos permaneceu vinculada ao pensamento voluntário e de solidariedade.

Apesar das conquistas de direito ao voto e o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental público e gratuito com a Constituição de 1988, a ideia de erradicar o mal social permaneceu no ideário dos governantes, que criaram os programas de alfabetização de jovens e adultos com esse intuito.

Enfim, as autoras finalizam o percurso concluindo que o preconceito contra o analfabeto é relativo, ou seja, “o estigma contra o analfabeto não é universal, mas relativo ao poder da cultura escrita em tempos, grupos sociais e sociedades historicamente determinadas” (GALVÃO; PIERRO, 2007, p.16).

Um fator interessante concerne ao fato de que, embora o preconceito seja relativo, foi delineado historicamente no Brasil em um longo processo em que cada vez mais o uso da leitura e da escrita foram se tornando necessárias e, com isso, mais acirradamente a educação foi sendo utilizada como um meio de distinção social.

Desse modo, a construção do preconceito do analfabeto no Brasil foi tomando diversas formas, conforme os interesses de determinadas épocas, até chegar ao ponto em que o conhecemos atualmente. A partir disso, podemos constatar que o que foi feito em prol dessas pessoas, historicamente, também dependeu dos interesses em voga nesses diversos momentos históricos, como, por exemplo, erradicar índices altíssimos de um mal que envergonhava o país.

Assim, configurou-se a longa jornada dos analfabetos no Brasil e a construção do preconceito diante dessas pessoas que, por não terem tido oportunidades iguais de educação, ainda são culpadas pelo atraso e vergonha nacional.

Esperemos que, mais adiante, a partir da continuidade histórica e com novas construções sociais, outras “cenas” dos analfabetos possam ser descritas, desta vez não pondo em negatividade os analfabetos, mas o combate ao seu preconceito.

Este capítulo é de extrema importância na medida em que pudemos observar que a educação no Brasil faz parte de um projeto político que envolve as lutas e os conflitos sociais em uma disputa pelo poder simbólico, ou seja, tentando manter a ordem social como ela está posta a partir da distinção dos modos de vida.

CAPÍTULO II: A EXCLUSÃO CULTURAL DOS JOVENS E ADULTOS INSERIDOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PIRACICABA

O que se pode concluir de toda a trajetória histórica da educação de jovens e adultos, exposta no capítulo anterior, é que, apesar da mudança nos discursos políticos, dos esforços conduzidos pelos movimentos sociais – uma vez que tais iniciativas foram as únicas no decorrer da história que realmente se preocuparam com os excluídos educacionais, e não apenas com reduções numéricas perante órgãos internacionais –, a problemática da alfabetização, ou melhor, da escolarização de adultos, é um fato que merece ser observado com mais cuidado, pois a situação ainda é gravíssima. Basta se atentar aos dados: segundo o IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, em 2008, ainda havia no país 14,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, e 30 milhões de analfabetos²² funcionais²³.

Embora os índices venham se reduzindo, segundo pesquisas, um aspecto notório diz respeito ao movimento estático da exclusão. Se, tempos atrás, o problema da exclusão educacional acontecia pela não-inserção dessas pessoas na escola, atualmente essa situação ocorre em seu interior, com aquilo que denominamos inclusão excludente. Desse modo, além da preocupação com aqueles que não obtiveram a escolarização na faixa etária apropriada, há ainda pessoas que adentram o sistema formal de ensino quando crianças, mas que percorrem toda esta escolarização sem aprender a ler e a escrever, ou quando aprendem é de maneira precária, a tal ponto de não conseguirem ler e interpretar um texto que, ao modo de conceber a educação, também não foram escolarizadas, ainda que sejam consideradas alfabetizadas por terem perpassado a trajetória escolar.

Amparada pelo referencial teórico de Pierre Bourdieu (2007b), esse tipo de inclusão escolar ocorre de forma implícita, pois, sob uma máscara, a escola finge ser democrática e igualitária, utilizando a “ideologia do dom” para reafirmar esses ideais, isto é, culpa o indivíduo pelo fracasso escolar por não possuir aptidões naturais necessárias para conquistar o êxito escolar. E aqueles que conseguem o êxito, mas são desprovidos de capital cultural, na

²² “Segundo a Pnad, um em dez brasileiros com 15 anos ou mais não consegue ler ou escrever um bilhete simples. Esse é o conceito de “analfabeto” para o IBGE. A taxa de analfabetismo divulgada neste ano na Pnad é de 10%, dado semelhante ao do ano passado, quando ficou em 10,1%.” (<http://www1.folhauol.com.br/folha/educacao/ult305ul9359.shtml>).

²³ “O número de analfabetos funcionais continua alarmante: apesar da queda de 0,8% em relação à última taxa divulgada, em 2007, o Brasil ainda concentra 21% de pessoas com mais de 15 anos e com menos de 4 anos de estudo completos. Esse percentual representa, segundo os dados divulgados hoje, 30 milhões.” (<http://www1.folhauol.com.br/folha/educacao/ult305ul9359.shtml>).

verdade ajudam a escola a legitimar os ideais igualitários e a responsabilizar o indivíduo pelo seu fracasso:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dom’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural. (BOURDIEU, 2007b, p. 58-9)

Nesse sentido, a escola não proíbe o ingresso, mas promove uma série de mecanismos que se tornam barreiras para alguns em seu interior. Isso acontece como uma exclusão legitimada (pois é simbólica), ou seja, os órgãos públicos oferecem a oportunidade do ingresso na escola e se eximem de responsabilidades, deixando para o âmbito individual as responsabilidades pela trajetória de fracasso ou sucesso que são delineadas no seu interior. Não podemos esquecer que a escola, como instituição social, reflete as desigualdades da sociedade capitalista que, para se manter como sistema, utiliza mecanismos perversos.

Assim, a escolarização é apenas uma das relações sociais de que essas pessoas estão excluídas. Há o aprofundamento de uma exclusão marcada pela desigualdade. Para Bourdieu, os agentes sociais tanto se aproximam como se afastam entre si por meio do que ele denomina disposições, ou seja, um conjunto de regras (quase sempre inconscientes) que definem todo tipo de gosto e comportamento, assim como sua visão de mundo. São estas disposições que guiam o ser, o estar e o agir no mundo. Mas tais disposições são tão arraigadas em nosso corpo que se apresentam como uma segunda natureza, e os indivíduos não percebem que essas disposições são de ordem cultural.

Portanto, não há nada que distinga tão rigorosamente as diferentes classes quanto à disposição objetivamente exigida pelo consumo legítimo das obras legítimas, a aptidão para adotar um ponto de vista propriamente estético a respeito de objetos já constituídos esteticamente – portanto, designados para a admiração daqueles que aprenderam a reconhecer os signos do admirável – e, o que é ainda mais raro, a capacidade para constituir esteticamente objetos quaisquer ou, até mesmo, “vulgares” (por terem sido apropriados, esteticamente ou não, pelo “vulgar”) ou aplicar princípios de uma estética “pura” nas escolhas mais comuns da existência comum, por exemplo, em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa. (BOURDIEU, 2007a, p.42)

Segundo Bourdieu, o gosto – ou o senso estético – é um dos responsáveis pela distinção das classes no espaço social. Desse modo, a disposição estética, por meio da expressão distintiva, une e separa as pessoas em grupos sociais. Une as pessoas em relação a condicionamentos de uma classe particular por condições de existência. E separa, distinguindo-se de todos os outros que não compartilham as mesmas condições, uma vez que o gosto é o princípio de tudo que se tem, que se é, tanto para classificar como para ser classificado (BOURDIEU, 2007a).

Assim, o gosto é uma prática que carrega a diferença como algo inevitável. É uma prática que distingue as classes. Isso se torna plausível se pensarmos na aversão existente entre os diferentes estilos de vida, que acabam se tornando barreiras entre alguns grupos sociais, ou até mesmo a tentativa de homogeneização entre diferentes culturas em uma mesma sociedade, como ocorreu no Brasil em consequência da modernização, oposição e até mesmo inferiorização da cultura rural diante do modo de vida urbano.

Conforme entrevistas realizadas nas escolas municipais de Piracicaba, grande parte dos alunos inseridos em tais salas de escolarização já frequentou a escola quando criança e teve de abandoná-la por diversas razões, principalmente pela distância entre a casa e a escola e a troca dos estudos pelo trabalho, decorrência de modos e comportamentos cotidianos que pertencem a uma esfera rural.

Esses relatos foram frequentes entre tais indivíduos, como neste exemplo da sra. Leonice (parda, 38 anos, doméstica, nascida em São João da Ponte, Minas Gerais, morou mais ou menos 20 anos em zona rural; a mãe estudou até o 3º ano e o pai não sabe ler; dos quatro irmãos, dois são alfabetizados). Ela resolveu estudar porque a patroa mandava e a humilhava por ser analfabeta, relatando:

“Minha história é assim di istudá: ou tinha que trabalhá ou cuidá dos meus irmão, né? Então tive que pará de istudá pra mim cuidá dos meus irmão. Senão... Eu istudei, né?, mais foi pouco. Aprendi o nome.”

A sra. Roselene (branca, 37 anos, nascida em Piracicaba, dona de casa, com irmãos não alfabetizados) diz o seguinte a esse respeito:

“Eu tô estudando agora porque meus pais sempre moraram em sítio e minha história é essa. Em sítio, em alguns lugares não tinha iscola. Alguns lugares tinha, mais era muito longe. Então eu não tive oportunidade de entrar nos lugar mais próximo, daqui, que eu entrei assim, na primera série, eu ficava treis meses numa iscola, depois saía, meu pai mudava, entendeu? Ele era casero. Então ele trabalhava assim. Então eu não tive oportunidade di istudá”.

Sr. Gilson (branco, nascido em Campo de Brito, Sergipe, morou em zona rural, auxiliar de pedreiro, com pais escolarizados até a 7ª série e irmãos escolarizados até a 4ª série do Ensino Fundamental e voltou a estudar para ter mais participação na sociedade) revela:

“Trabaiava na roça e aí não dava tempo de istudá. Sou do Sergipe. Lá eu trabaiava desde pequeno, no norte, nordeste.”

Com a infância do sr. Sebastião (branco, 53 anos, nascido em Araçuaí, Minas Gerais, pedreiro, não conheceu os pais, de dez irmãos apenas três eram alfabetizados, resolveu ingressar na escola pela profissão) não foi diferente:

“Então, eu fui criado sem pai, sem mãe...Eu vim do estado de Minas. E (pausa) lá é um lugar qui em que eu morava no sítio i não tinha iscola por perto. Naquela época lá ...eu já tô com 53 prá 54 ano. Se vê na época prá trás eu ...nem existia iscola perto, né? Istudava as pessoa que tinha dinheiro i intão ia pra cidade grande, né? I arrumava casa lá e pagava prá estudá. Eu cresci assim com meus irmãos e não tinha oportunidade nenhuma di istudá. Fiquei lá até com idade de 34, quase 35 ano. Sempre trabaiei no sítio. Aí nós viemo pra cá, né? Fiquei bastante tempo aí assim de (pausa) minha profissão é pedrero, né? Então, pedrero cê sabe num exige muito assim o fato di istudo, essas coisa. Assim é, exige, exige, mais se o cê sabe fazê ocê, né?, vai fazendo. Só que agora que começo mudá um pouco esse negócio de projeto, uma coisa e outra. E a gente vê que a gente sabendo é mió, num preicisa ficá pidindo pros otro.”

Para efeito de mais uma ilustração, vejamos o que diz o sr. Geraldo (pardo, 64 anos, mineiro e pais analfabetos):

“Eu vim de Minas, minha mãe ficou em Minas e eu vim aqui pra cá, depois (pausa) Minha mãe pois eu na iscola quando eu era piqueno, só qui eu não quis continuá. Pensei qui num era futuro aquilo ali. Num tinha ninguém pra orientá. Cê entendeu? I eu saí, minha mãe: vai istudá filho. Não, num vô mais vortá na iscola não. Fui trabalhá co pai na roça. Trabalhei muito, ajudei meu pai na roça, carpi muita roça, plantá arrozal, depois quando eu cresci fui trabalhá de empregado, né?, na fazenda. Cuidá de gado e porco, né?”

Pelas entrevistas realizadas com os alunos das escolas municipais de Piracicaba, foi possível notar que parcela significativa dessas pessoas é proveniente da zona rural e, como já explicitado, durante muito tempo houve certa oposição no Brasil entre os modos de vida rural e urbano. A “ideologia urbana”, além de contrapor a diferença entre os modos de vida, classificava e desvalorizava a cultura rural como retrocesso e atraso ao país. Segundo Martins (1975, p. 4),

A contrapartida, a redefinição cultural ligada à constituição de uma sociedade centrada nos valores urbanos, levou rapidamente à distinção valorativa, também, entre o rural e o urbano. A afirmação da existência urbana, ainda que anômica, exprimiu-se culturalmente na construção de estereótipos, alguns negativos, do homem rural. A figura do caipira tem reafirmadas e atualizadas, nessa fase, as suas conotações fundamentais: ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho, rústico, desambicioso, etc.

Diante de tais oposições, veremos a seguir como a cultura torna-se ponto fundamental para o processo de exclusão educacional, ou seja, do desapossamento da educação por parte não somente dos alunos pesquisados em período de alfabetização, mas de milhões de analfabetos existentes em nosso país.

A cultura e a origem dos processos de exclusão educacional

Primeiramente, é factível revelar que não há como abarcar somente um conceito de cultura e defini-la pura e simplesmente sob uma única perspectiva teórica devido a vários motivos, mas o principal se refere a que “Ninguém tem o direito nem autoridade para monopolizar as interpretações e os significados” (FASHEH, 2004, p.161).

A relação entre cultura e educação é muito intrínseca e complexa, uma vez que, desde o surgimento do pensamento ocidental moderno, a educação é voltada para atender a determinados interesses da ordem social vigente, conforme as particularidades de cada sociedade.

Segundo Cuche (1998, p.10-11), “A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos”.

Existe grande dificuldade em se conceituar cultura devido à complexidade a que este termo remete. Segundo Velho e Castro,

Toda discussão sobre o conceito de cultura assume novas dimensões quando é contextualizada no que se chama de sociedade complexa, e/ou heterogênea. Em princípio a noção de complexidade está ligada à divisão social do trabalho mais especializada, mais segmentadora na sociedade urbana industrial contemporânea, com a formação de uma rede de instituições diversificadas, mais ou menos ligadas dentro de um sistema, mas com fronteiras discerníveis. (1980, mimeo)

Nesse sentido, Cuche (1998, p.143) revela: “As culturas nascem das relações sociais que são sempre relações desiguais. Desde o início existe então uma hierarquia de fato entre as

culturas que resulta na hierarquia social”. E ainda: “Falar de cultura ‘dominante’ ou de cultura ‘dominada’ é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação com os outros” (CUCHE, 1998, p.145).

Diante de tais desdobramentos e da complexidade em conceituar “cultura”, surgem diversos conceitos e teorias referentes a esta temática que envolve cultura de classe, cultura popular, cultura erudita, culturas de massa, cultura burguesa etc.

Segundo Velho e Castro (1980, mimeo), haveria uma diferença qualitativa entre algumas dessas denominações culturais²⁴, especificamente no tocante à cultura erudita (ou de elite) e à cultura popular²⁵: “uma mais sofisticada, tendo como foco as principais contribuições e realizações da sociedade em suas formas mais refinadas e de maior valor estético e criativo, enquanto a segunda seria mais rústica, menos cosmopolita, e de valor até duvidoso.” E continua:

No caso da cultura popular pode-se cair numa posição inversa e passar a valorizá-la como mais autêntica, mais pura, principalmente quando tida por intocada e não contaminada. A cultura de elite, em contraposição, seria considerada artificial, decadente, inautêntica. De uma forma ou de outra polariza-se a classificação e fica-se no nível do estereótipo. É claro que existem modos de vida, visões de mundo mais característicos das camadas populares, mas a categoria popular é muito pouco precisa em termos sociológicos e pressupõe uma homogeneidade que está longe de ser comprovada nos estudos existentes sobre camponeses, operários e camadas médias baixas ou outros segmentos e setores que pudessem ser incluídos nessa classificação. Da mesma forma, falar em elite pressupõe um monolitismo nas camadas mais altas da sociedade que poderia colocar na mesma categoria *intelligentzia*, administradores, etc. (VELHO E CASTRO, 1980, mimeo)

Assim como o devir histórico foi sendo organizado por uma sociedade dividida em classes, isto é, organizada a partir de classificações, com a cultura imbricada neste processo não poderia ser diferente. De acordo com Velho e Castro:

Em uma sociedade estratificada, organizada em torno de um Estado Nacional, há desequilíbrios e distribuição desigual em termos de poder,

²⁴ Segundo Canclini (2006, p. 201), não existe uma cultura verdadeira, uma vez que “as representações culturais, desde os relatos populares até os museus, nunca apresentam os fatos, nem cotidianos nem transcendentes; são sempre re-apresentações, teatro, simulacro. Só a fé cega fetichiza os objetos e as imagens acreditando que neles está depositado a verdade.”

²⁵ Ainda sob a perspectiva de Canclini (2006., p.362), “o culto e o popular, [...] apresentam-se ao final deste percurso como construções *culturais*. Não têm nenhuma consistência como estruturas ‘naturais’, inerentes à vida coletiva. Sua verossimilhança foi alcançada *historicamente* mediante operações de ritualização de patrimônios essencializados. A dificuldade de definir o que é o culto e o que é o popular deriva da contradição de que ambas as modalidades são organizações do simbólico geradas pela modernidade, mas ao mesmo tempo a modernidade - por seu relativismo e anti-substancialismo - as desgasta o tempo todo”.

prestígio, recursos em geral. Neste caso, é preciso distinguir as noções de cultura e ideologia. Dentro da tradição marxista ideologia está basicamente associada a classe social. Assim, dentro de uma sociedade capitalista clássica a burguesia é a classe social que controla os meios de produção e que domina mais ou menos diretamente o poder político, o aparelho de Estado, as instituições em geral. Aí se diz que a ideologia burguesa, por todas essas razões, é dominante, fazendo com que os seus interesses passem por ser os interesses da sociedade como um todo, mascarando as contradições existentes, sendo a principal, no caso, capital X trabalho. Se a partir daí se entende que o motivo de vida, os valores, a visão de mundo burguês constituiriam uma cultura poder-se-ia falar em uma cultura dominante. (VELHO E CASTRO, 1980, mimeo)

Nesse sentido, há um embate entre culturas dentro dos espaços sociais.

O encontro das culturas não se produz somente entre sociedades globais, mas também entre grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa. Como estes grupos são hierarquizados entre si, percebe-se que as hierarquias sociais determinam as hierarquias culturais, o que não significa que a cultura do grupo dominante determine o caráter das culturas dos grupos socialmente dominados. As culturas das classes populares não são desprovidas de autonomia nem de capacidade de resistência. (CUCHE, 1998, p.14)

Mas, o fato é que todas essas denominações partem da premissa de que existem grupos sociais e culturais diferenciados, e geralmente há grupos inferiorizados e, conseqüentemente, também as suas culturas.

Isso porque atualmente grande parcela de grupos sociais, de uma maneira ou de outra, tem entrado em contato com o modo de produção capitalista e, de algum modo, o que tem ocorrido é uma tentativa de homogeneização da cultura para que esta se torne global.²⁶

Assim, podemos afirmar que, se há o desejo pelo sistema no qual vivemos em transformar as culturas em uma cultura global e aceita por parte dos agentes, há uma imposição desta cultura às outras.

A unificação cultural e lingüística é acompanhada pela imposição da língua e da cultura dominantes como legítimas e pela rejeição de todas as outras como indignas (patoá). O acesso de um língua ou de uma cultura particular à universalidade tem como efeito remeter todas as outras à particularidade; além disso, dado que a universalização das exigências assim instituídas não é acompanhada pela universalização do acesso aos meios de satisfazê-las, ela favorece tanto a monopolização do universal por alguns quanto o esbulho de todos os outros, de certa maneira mutilados em sua humanidade. (BOURDIEU, 1996, p.107)

²⁶ Montero (1993, p.161) revela que “o processo mundial de expansão do capitalismo para a periferia do globo levou à aproximação progressiva das culturas [...]”

Como vivemos em uma sociedade em que impera o capital e, portanto, dividida em classes – ou grupos sociais –, o tipo de cultura mais valorizado pela nossa sociedade se restringe a determinadas frações sociais. Ou como revela Bourdieu (2007b, p. 38):

A ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante, ela o toma por objeto. Ela não diz que a hierarquia dominante que trata a pintura conceitual como uma arte e as histórias em quadrinhos como um modo de expressão inferior [...].

E ainda:

Meu trabalho consistiu em dizer que as pessoas estão situadas num espaço social, que elas não estão num lugar qualquer, isto é, intercambiáveis, como pretendem aqueles que negam a existência das “classes sociais”, e que, em função da posição que elas ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar, entre outras coisas, como elas vão classificar e se classificar, e se for o caso, se pensar como membros de uma “classe”. (BOURDIEU, 2004, p.67)

Nesse sentido, a cultura originária das regiões em que incidem os maiores índices de analfabetismo e analfabetismo funcional e as menores taxas de escolarização é desvalorizada, uma vez que, para Bourdieu, a aquisição dos bens culturais está relacionada com o grau de instrução, pois, quanto mais escolarizado, maior e melhor será o consumo cultural:

[...] a construção dos sistemas de condições sociais de produção dos ‘consumidores’ dos bens culturais considerados os mais dignos de serem consumidos, vale dizer, os mecanismos de reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural que se manifesta na estrutura da distribuição dos consumidores do museu, do teatro, do concerto, do cinema de arte e, em geral, de todos os bens simbólicos que constituem a cultura ‘legítima’. Aumentando bastante à medida que se eleva o nível de instrução, a frequência a museus é quase exclusivamente uma atividade das classes privilegiadas. (BOURDIEU, 1998a, p. 302)

Segundo pesquisa realizada na cidade de São Paulo, com uma amostra representativa de paulistanos de 15 a 54 anos de idade, constataram-se diferenças quanto ao acesso ao mundo letrado entre aqueles com baixo e alto grau de escolaridade (RIBEIRO, 2001). No tocante à cultura, observou-se o seguinte:

Os sujeitos com os graus mais baixos de alfabetismo, todos eles de origem rural, sempre evocam a escola como única referência de práticas letradas, normalmente associadas a exercícios penosos de memorização de letras e sílabas e de situações humilhantes de exposição pública pelas próprias

incapacidades. Já as pessoas com níveis mais altos, ao evocarem suas primeiras experiências com a escrita, referem-se a situações significativas no contexto familiar e escolar, especialmente à leitura de histórias. (RIBEIRO, 2001, p. 49)

A esse respeito, Haddad (2001, p.194) revela: “Qualquer modalidade de organização social implica um forte componente educativo. Além disso, aumenta significamente o consumo de bens culturais, de turismo e lazer, principalmente entre aqueles que têm níveis educativos mais altos”.

Segundo Canclini (1983, p.38),

As teorias liberais de educação concebem-na como o conjunto dos mecanismos inconstitucionais através dos quais se assegura a transmissão da herança cultural de uma geração a outra. O postulado tácito destas teorias é que as diferentes ações pedagógicas que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural que se imagina como propriedade comum. Entretanto, objeta Bourdieu, os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem dos meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição sócio-econômica – os recursos para a apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição deste capital por entre as classes.

Desse modo, quem é classificado em grupos sociais, com outros tipos de cultura que não a dominante²⁷, é desprivilegiado. Para Canclini (1983, p.27):

A diversidade dos padrões culturais, dos objetos e dos hábitos de consumo é um fator de perturbação intolerável para as necessidades da expansão constante que é intrínseca ao capitalismo. As diferentes modalidades da

²⁷ O sentido de classe dominante atribuído aqui é aquele em que é este grupo social que dita à sociedade capitalista qual é a forma de cultura que tem mais valor na sociedade, ou seja, sem julgamento de valor do que é e até mesmo o que entra na categoria de cultura dominante (ou erudita) é pensar primeiramente que um grupo social, historicamente construído, tem o poder de julgar qual o tipo de cultura que adentra em determinadas categorias e que pode atribuir valor às culturas na sociedade. Segundo Canclini (1983, p.35-36): “Não existe classe hegemônica que possa assegurar durante muito tempo o seu poder econômico apenas com o poder repressivo. Entre ambos desempenha um papel chave o poder cultural: a) impõe as normas culturais e ideológicas que adaptam os membros da sociedade a uma estrutura econômica e política arbitrária [...] b) legitima a estrutura dominante, faz com que ela seja percebida como a forma ‘natural’ de organização social, encobrendo, portanto, sua arbitrariedade; c) torna, também, oculta a violência que envolve o processo de adaptação do indivíduo a uma estrutura em cuja construção não interveio e faz com que a imposição desta estrutura seja sentida como a socialização ou a adequação necessária a cada um para a vida em sociedade (e não uma sociedade predeterminada). Deste modo, o poder cultural, ao mesmo tempo que reproduz a arbitrariedade sócio-cultural, impõe como necessária e natural esta arbitrariedade, oculta este poder econômico, favorece o seu exercício e perpetuação.”

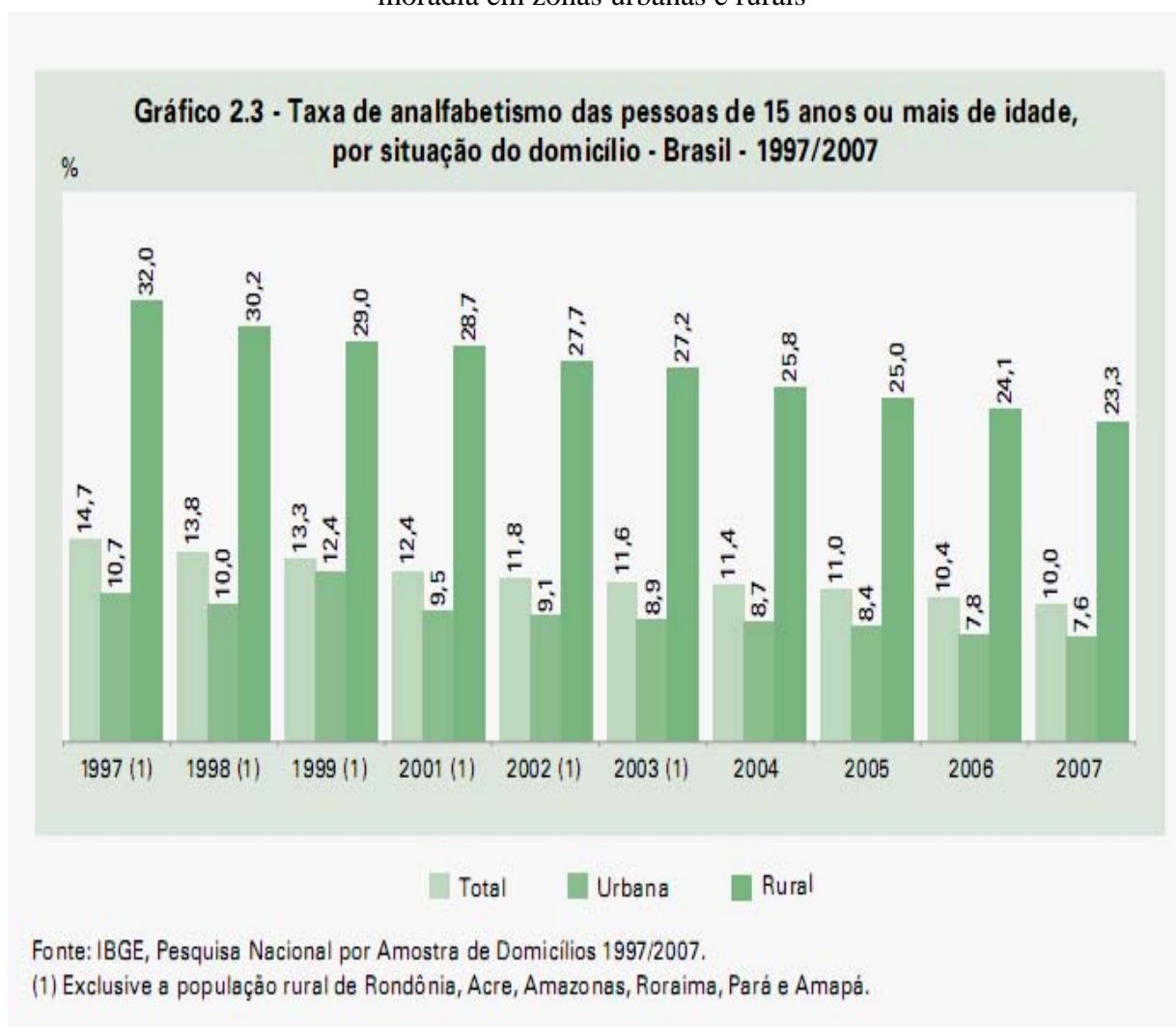
produção cultural (da burguesia e do proletariado, do campo e da cidade) são reunidas, e até certo ponto homogeneizadas, devido à absorção, num único sistema, de todas as formas de produção (manual e industrial, rural e urbana). A homogeneização das aspirações não significa que os recursos são igualados. Não são eliminadas as distâncias entre as classes nem entre as sociedades no aspecto fundamental – a propriedade e o controle dos meios de produção -, mas se cria a ilusão de que todos podem desfrutar, real ou virtualmente, da superioridade da cultura dominante.

E esta desvalorização cultural influencia a trajetória escolar e social dos indivíduos marginalizados perante o sistema educacional, pois

Os aparelhos culturais são as instituições que administram, transmitem e renovam o capital cultural. No capitalismo, são principalmente a família e a escola, mas também os meios de comunicação, as formas de organização do espaço e do tempo, todas as instituições e estruturas materiais através as quais circula o sentido. (CANCLINI, 1983, p. 38)

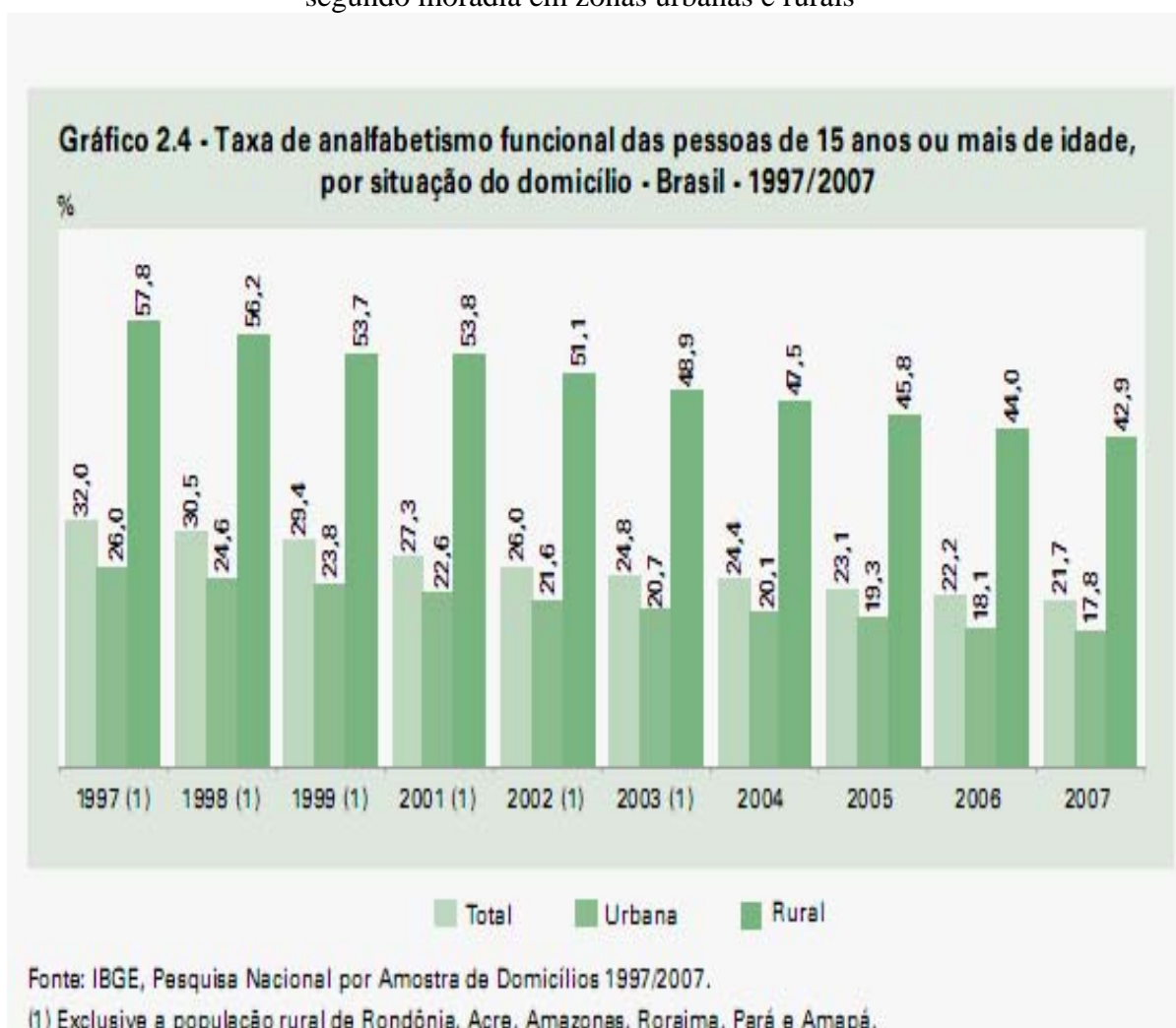
Isso é notório se observarmos os índices de analfabetismo no país entre a população de origem urbana e a de origem rural.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo moradia em zonas urbanas e rurais



Assim, embora este gráfico seja do ano de 2007, o que se pode notar é que a maior concentração do analfabetismo no país está localizada na região rural brasileira. No que se refere ao analfabetismo funcional, a discrepância entre regiões urbanas e rurais é imensa:

Gráfico 2: Taxa de analfabetismo funcional de pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo moradia em zonas urbanas e rurais



Apesar de os dados coletados e apresentados neste trabalho não terem a intenção de ser quantitativamente representativos para qualquer comprovação, o objetivo de incluir tal estatística é atentar para a relação dos indivíduos inseridos nas salas de escolarização de educação de jovens e adultos e os fatores que possam vir a esclarecer a situação de exclusão em que esses indivíduos se encontram.

Sendo assim, um primeiro pressuposto refere-se ao seguinte questionamento: quais os motivos que levam esses jovens e adultos a se alfabetizarem nessa idade e quais razões impediram essas pessoas de participar do processo educativo quando crianças?

Parte da resposta pode ser encontrada na perspectiva de Bourdieu, que considera tanto a família como a escola instâncias sociais com papéis importantes na formação cultural do sujeito:

Transpondo-se para o caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural em geral aceita pelos etnólogos, tais teorias baseiam-se no postulado tácito de que as diferentes ações pedagógicas, que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da 'sociedade'. (BOURDIEU, 1998a, p. 297)

Nesse sentido, é válido ressaltar que tal pressuposto é coerente na medida em que, por vivermos em sociedade, estamos cerceados de relações dialéticas que transformam tanto os sujeitos como o meio no qual vivemos. Assim, não só a família e a escola, mas todas as relações que permeiam nossa vida social contribuem para a nossa formação, pois estão imbuídas de valores, práticas, atitudes etc.

Por essa perspectiva, afirma Arroyo (2003, p. 16):

A pouca escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes, foi outra, qualitativamente diferente, feita de ensaios e experimentos. Foi uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado. Uma reconstrução mais atenta da história da educação brasileira levar-nos-ia a descobrir sistemas de educação e ensino paralelos e complementares.

Desse modo, para Bourdieu serão essas distinções que irão marcar toda a trajetória escolar e social de uma classe ou fração de uma classe desfavorecida, uma vez que, como vimos no capítulo anterior, desde o século passado a educação no Brasil ganha um papel importante na sociedade na busca de mobilidade social.

Isso é notório se pensarmos nos índices de analfabetismo no país e os vários programas de erradicação deste “problema” desde meados da década de 1930, além dos 10 milhões que ainda hoje, por alguma razão, não conseguiram se alfabetizar.

Pierre Bourdieu (2004, p. 37), pelo mesmo prisma, formulou o conceito de capital cultural, pois queria fazer uma Crítica Social da Cultura. Nesse caso, “queria mostrar que, nas sociedades com escrita, as estruturas mentais são inculcadas pelo sistema escolar, que as divisões da organização escolar são o princípio das formas de classificação.”

Sobre o capital cultural, de modo geral, Bourdieu (2007b, p. 74) revela:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.; e enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em

relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

E ainda:

Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. (BOURDIEU, 2007b, p. 74-5)

Na verdade, Bourdieu ressalta que aqueles que durante toda sua trajetória social carregam as disposições culturais dotadas de maior valor social possuem vantagem sobre as outras pessoas que não têm tais disposições, pois estão familiarizados com o tipo de cultura propagada em certos espaços sociais, como no interior da escola. Não podemos descartar a ideia de que isso faz sentido, na medida em que comparamos uma criança que nasce em um ambiente culturalmente favorecido, ou seja, um local onde haja livros, revistas, músicas, quadros, passeios a museus, teatros, cinema, internet etc. e outra criança que nasce em um ambiente desprovido de livros, jornais, revistas, passeios culturais etc. É possível afirmar que a primeira criança terá muito mais facilidade em aprender a ler e a escrever por já estar inserida na cultura letrada, diferentemente da outra criança que nunca havia tido contato com essas formas e espaços culturais.

Portanto, Bourdieu tenta mostrar é que o que determina a posição dos agentes sociais dentro de um espaço social são as disposições²⁸ adquiridas ao longo de sua trajetória social. Tais disposições são adquiridas principalmente por meio de instituições, como a família e a escola. O autor chama de *habitus* o conjunto dessas disposições:

O *Habitus* é um princípio gerador porque é um sistema socialmente disponível de esquemas de pensamento, de percepção e apreciação. Esses esquemas são produtos e condição da posição social ocupada pelo agente. Mediante sua experiência cotidiana, com base em uma determinada posição social, o agente constrói determinadas configurações mentais que funcionam

²⁸ Segundo Bourdieu, disposições são um conjunto de regras, incorporadas de maneira inconsciente pelas pessoas (por isso são naturalizadas), que perpassam pelos setores éticos, estéticos, cognitivos e físicos. Exemplo são as disposições linguísticas, sexuais, religiosas, estéticas que carrega a nossa visão de mundo e o nosso posicionamento nele. As disposições produzem a nossa identidade e são adquiridas por meio de experiências e também em instituições sociais, como a família e a escola.

como princípios de avaliação e classificação das coisas do mundo. Suas práticas (preferências, gostos, estilos, linguagem, ‘vocação’, inclinações políticas) dão-se em conformidade com essas configurações mentais e com as disposições corporais a ela adequadas. (PEREIRA, G.R.M; CATANI, A.M, 2002, p. 110)

E ainda:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-la diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. (BOURDIEU, 1996, p.22)

Desse modo, o *habitus* é o responsável por todas as nossas escolhas. Mas ele não age de forma inteiramente livre. Isso porque há um consenso entre as estruturas cognitivas dos indivíduos com as estruturas sociais postas na realidade, isto é, há uma homologia entre o que as instituições socializadoras (como a escola, a Igreja, a família, os meios de comunicação) produzem e o que os agentes sociais incorporam.

Na verdade, a escola é uma das instituições em que as perversidades do sistema capitalista se impõem, uma vez que as desigualdades estão postas em toda a sociedade e a escola compactua em propagar a crença social coletiva em tais classificações sociais desiguais.

Tal relação com a educação de jovens e adultos, embora não haja escritos do autor para essa modalidade educacional, serve para refletir se as tais desigualdades culturais não são fundamentais na exclusão desses indivíduos analfabetos dos bancos escolares quando crianças.

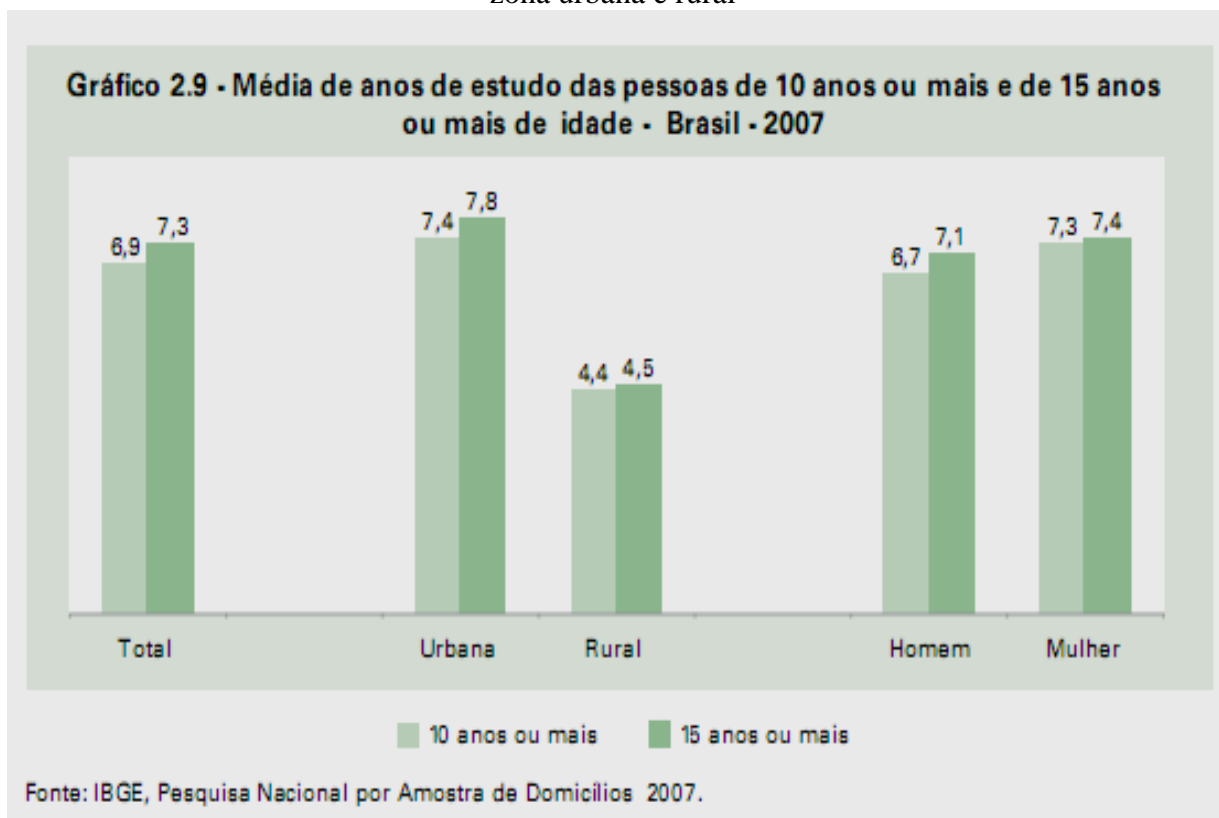
Se pensarmos nas regiões Norte e Nordeste e em outras regiões, como locais rurais e áreas de pobreza de grandes cidades, onde há a marginalização de uma grande parcela de pessoas vivendo nas periferias, estes são lugares em que há um tipo de cultura diferente e desvalorizada no espaço escolar, pois os hábitos e costumes não são os mesmos daqueles grupos que legitimam a cultura que é considerada superior. Segundo Martins (1975, p.4),

O estereótipo, por sua vez, conduziu a duas atitudes básicas: o seu uso para reforçar as características urbanas da existência dos que o utilizavam (e que, ao que parece, não se distanciavam demasiado dele, transformando-o numa

afirmação verbal e ideal) e sua manipulação para advogar a “intervenção” das instituições urbanas na vida rural, dinamizá-la e propiciar as condições para transformar o caipira do estereótipo no cidadão das concepções urbanas.

Há um fator relevante apontando para as desigualdades entre tais regiões, que diz respeito aos índices de anos de estudo da população urbana e rural:

Gráfico 3: Média de anos de estudo de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo zona urbana e rural



Diante de tais dados, torna-se mais fácil entender o motivo pelo qual há tantas pessoas provenientes de regiões rurais do país nas salas de escolarização das escolas pesquisadas.

Nesse sentido, além da origem, há outros fatores que podem influenciar na aquisição do capital cultural dessas pessoas e, conseqüentemente, na posição ocupada por elas dentro do um espaço social e que dizem respeito à qualificação profissional, raça/etnia, gênero, e nível socioeconômico.

Conforme entrevista realizada com alunos das salas pesquisadas, nota-se que a grande maioria não possui qualificação profissional, uma vez que são analfabetos, estão excluídos do sistema formal de trabalho, restando-lhes situações de (sub) ou (des) emprego, quando encontram-se empregados.

Assim, percebe-se que o analfabetismo (exclusão escolar) é apenas uma forma de exclusão social, pois esses alfabetizados já estão, na verdade, excluídos da sociedade. O analfabetismo acirra essa marginalização social na medida em que vem acompanhada pelo desemprego ou precariedade de trabalho, juntamente com a discriminação devido à cor de sua pele, gênero e também por serem oriundos de uma região pobre que cultivava uma forma de vida considerada atrasada e precária por alguns:

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatido como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2002 p. 9)

Se somarmos todos esses fatores encontrados nas pessoas das salas pesquisadas, os quais, de uma forma ou de outra, acabam influenciando na aquisição de determinado capital cultural, veremos que todos contribuem de maneira significativa para a trajetória escolar e social desses indivíduos.

Desse modo, é possível perceber que tais jovens e adultos inseridos nas salas de escolarização foram, em certa medida, excluídos do sistema educacional quando crianças e atualmente resolveram voltar aos estudos visando a alcançar o objetivo de inserção na sociedade da qual foram marginalizados em todo esse período sem escolarização.

Esses fatores irão influenciar até mesmo no ingresso desses indivíduos na escola e também os seus desempenhos dentro desta. Assim, isso acaba se tornando um ciclo: crianças com poucas oportunidades escolares que moram em um ambiente desfavorecido e pobre encontram uma série de barreiras para entrar e permanecer na escola e, quando com muito custo atingem tal objetivo, enfrentarão mais obstáculos em sua futura vida em sociedade. Aqueles que detêm um capital econômico, e na maior parte das vezes também cultural, possuem muito mais chances em se dar bem na vida escolar e social do que aqueles que já são desfavorecidos cultural e economicamente.

Nesse sentido, é interessante ressaltar como Bourdieu estrutura a distribuição de classes, que são divididas de acordo com a aquisição do capital econômico e cultural e não determinada pelo lugar que ocupa nas relações sociais de produção.

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com dois princípios de diferenciação [...] o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. (BOURDIEU, 1996, p.19)

Bourdieu (1998a, p.316) revela que, “Na verdade, a maioria dos consumos culturais implica também um custo econômico, sendo que a frequência ao teatro, por exemplo, depende não apenas do nível de instrução [...], mas também de renda [...].”

Com esse olhar, podemos afirmar que a situação econômica pode vir a influenciar a aquisição da cultura por parte dos indivíduos e também a sua trajetória escolar. Afinal, não se veem abastados economicamente inseridos em salas de escolarização de jovens e adultos. E ainda:

Há um conceito correlacionado intimamente à exclusão que é a pobreza, mas esta, hoje, mudou de nome e de forma. Além de ser a privação: de emprego, meios para participar do mercado de consumo, bem-estar, direitos, liberdade, esperança e outros itens necessários à vida digna, a pobreza recebe, hoje, uma dimensão moral, não oferecendo mais alternativa e nem mesmo a possibilidade remota de ascensão social. Mesmo havendo certa relatividade na demarcação entre ricos e pobres, parece haver uma condenação irremediável à pobreza, o que faz com que os pobres prefiram não se reconhecer como tais. (VÉRAS, 2002, p. 38-39)

Como se vê, há uma ligação muito estreita entre o analfabetismo e a situação socioeconômica. Esta última, por sua vez, embora não determine o acesso aos bens culturais privilegiados socialmente, influencia no processo de aquisição por parte daqueles que são desprovidos economicamente de frequentar cinemas, teatros, acesso a internet etc. Há ainda a questão do gosto, “[...] entendido como o conjunto das práticas e das propriedades de uma pessoa ou de um grupo e são o produto de um encontro (de uma harmonia preestabelecida) entre bens e um gosto [...]”. (BOURDIEU, 2003, p. 170).

Além da situação econômica, outro fator já revelado que concerne aos fatores contribuidores para tal desigualdade refere-se a questões de origem étnico/racial. O PNAD, em 2008, mostrou que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais varia de acordo com cor ou raça. Assim, quanto maiores as taxas de analfabetismo, menores são as taxas de alfabetização para esse grupo étnico:

Tabela 2: Pessoas analfabetas, com 15 anos ou mais de idade, segundo etnia e regiões brasileiras

Tabela 2.1 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de idade e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2008

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas									
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual (%)								
		Grupos de idade						Cor ou raça		
		Total	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 a 64 anos	65 anos ou mais	Total (1)	Branca	Preta ou parda
Brasil	14 247	100,0	5,1	17,9	35,8	9,8	31,5	100,0	31,0	67,8
Norte	1 128	100,0	6,8	19,6	37,5	9,9	26,3	100,0	16,3	81,9
Nordeste	7 600	100,0	5,9	21,2	37,1	8,9	26,8	100,0	23,4	75,8
Sudeste	3 620	100,0	3,6	13,1	32,9	10,8	39,6	100,0	42,1	56,4
Sul	1 159	100,0	3,9	12,1	33,1	12,5	38,5	100,0	60,8	37,2
Centro-Oeste	840	100,0	3,5	13,8	37,1	10,1	35,5	100,0	29,2	68,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

(1) Exclui-se as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

Um destaque interessante sobre esta tabela refere-se ao fato de, além das taxas desiguais entre brancos e negros²⁹, os menores índices dessas taxas de alfabetização concentram-se nas regiões Norte e Nordeste do país.

²⁹ Assim como ocorre com as taxas de analfabetismo, a média de estudos com pessoas com 15 ou mais, de acordo com cor ou raça também varia, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2008: a população branca tem em média 8,3 anos de estudo, os pretos 6,7 e os pardos 6,5. No que concerne a formação em Curso Superior (inclusive mestrado e doutorado) os dados são gritantes: 14,3% entre os brancos e 4,7% entre pretos e pardos.

(http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2008/indic_sociais2008.pdf.)

Mas isso não é uma regra; o que acontece é o fato de a escola estar atrelada a um discurso de elevação ou mudança do *status* social e econômico, ou seja, aqueles que estudam têm possibilidades de ascender socialmente, e sabemos que tal discurso é inverídico na medida em que nem todos que estudam conseguem emprego e, com isso, elevar sua situação social. Uma das explicações pode ser dada a partir da crença, ou seja, um fator simbólico, que por sua vez não acontece de maneira explícita, e nesse sentido Bourdieu (1996, p.176) remete ao termo violência simbólica:

Damos uma ordem e ela é obedecida: é um ato quase mágico. Mas é apenas em aparência uma exceção à lei de conservação da energia social. Para que o ato simbólico tenha, sem gasto de energia, essa espécie de eficácia mágica, é preciso que um trabalho anterior, frequentemente invisível e, em todo caso, esquecido, recalçado, tenha produzido, naqueles submetidos ao ato de imposição, de injunção, as disposições necessárias para que eles tenham a sensação de ter de obedecer sem querer se colocar a questão da obediência.

E ainda:

A violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas. Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apóia-se em uma teoria da crença ou, melhor, em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhes farão perceber as injunções inscritas em uma situação, ou em um discurso, e obedecê-las. (BOURDIEU, 1996, p.177)

Segundo Catani (1996, p.191), esse discurso não é recente:

No final dos anos 50 e ao longo da década de 60, com a difusão das típicas correntes da chamada Teoria do Capital Humano, o discurso da educação como mecanismo de equalização social e como propulsora do desenvolvimento econômico fez com que as demandas por ampliação das oportunidades educacionais se transformassem no imaginário coletivo como a mais importante forma de ascensão social.

Isso se dá pela lógica do sistema, pois um dos mecanismos do princípio neoliberal é legitimar a igualdade de oportunidade por meio da concorrência. Mas, como a concorrência pode ser considerada legítima se as oportunidades são desiguais?

[...] Devido à desigualdade de condições, exigir competição entre desiguais, é ganhar de antemão. Fica mal hoje proceder como se fazia antigamente, quando se tomavam determinados países e se impunham determinadas

normas de trabalho e exploração. Por isso fala-se hoje em competitividade. Mas essa competitividade entre desiguais acaba por excluir os mais fracos e manter a dominação dos mais fortes. (GUARESCHI, 2002 p. 154)

Aqueles que possuem menos capital econômico são os que mais precisam do diploma, embora isso não garanta o acesso a esse tipo de poder.

[...] o diploma vale fora do mercado escolar o que seu detentor vale econômica e socialmente, sendo que o rendimento do capital escolar (forma transformada de capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização. (BOURDIEU, 1998a, p. 333)

Embora não haja garantias, decerto é que sem a escolarização nos dias atuais fica difícil a inserção no mercado de trabalho. E esta é a maior justificativa das pessoas que entrevistei no que tocante ao interesse na busca de alfabetização e nesse período da vida em que se encontram.

A sra. Neusa (branca, 43 anos, nascida em Primeiro de Maio, Paraná, morou em zona rural, desempregada, pais não escolarizados e quatro irmãos que estudaram até a 5ª série), quando lhe foi feita a pergunta sobre os motivos que a levou a se alfabetizar relata:

“Ficá sem estudo num dá, né?, agora é difícil pra gente trabalhá, né? Tô desempregada, eu vô procura emprego não tem estudo, trabaiava de faxineira, mais num acho, também porque a gente tem, se tem alguém que indicava agora não consegue indicação, nem de limpeza num consigo. Se vai num lugar deixa um currículo, demora pá chama e num chama ocê.”

E o sr. Antonio (pardo, 30 anos, piracicabano e criado na zona rural, jardineiro, pais e irmãos não alfabetizados) revela:

“Então, eu era, eu era piquininho assim, aí eu tive um acidente quando eu era pequeno. Agora eu num me lembro como que foi o acidente, eu era criança, né? Então, aí, eu morava lá no I.A.A e o carro me levo arrastano até Santa Terezinha.

Vanessa: Você é daqui mesmo?

Daqui mesmo. Aí eu era criança, aí num consegui aprendê lê i escrevê, uma hora eu leio assim, uma hora eu esqueço. Aí eu voltei a istudá pra vê se eu consigo lê i iscrevê pra mim trabaiá na parte de jardim, que eu já trabaiio na parte de jardim. Porque eu gosto de fazê desenho, eu gosto de desenhá no chão. Eu já faço esse tipo de coisa. Aí eu vô aprendê mais coisa, pra mim i pra frente. Em praças, em vários tipo de coisa, faz (...) Prá gente chegá

até onde a gente qué. O sonho meu era i pra frente i desenhá no chão (...) Aprendi, aprendê primero a lê (...)

Vanessa: Que bom! Quero ver seu desenho no chão algum dia.

Intão, lá no meu serviço eu num tenho chance porque já tem um jardinero lá, já, lá na onde eu trabalho. Se eu fô fazê isso (...), ele sendo jardinero ele tem que falá qual o desenho que fô fazê, que eu sei fazê. Eu num tenho muita leitura como ele tem. Ele tem um poquinho a mais do que eu. Só se eu for lá desenhá iscrito como ele faiz, aí eu, ele vai selecioná o serviço dele como jardinero. Intão eu vô, intão não dá prá eu i pra frente. Intão eu quiria i pra frente nessa parte de desenho, desenhá em casas, vamo supor, aí tem uma casa lá, cê fala assim escreve o nome da casa aqui pra mim, o nome da onde cê mora tudo, posso até desenhá lá, mas tem qui sabê o nome da residência tudo pra sabê desenhá, fazê um jardim perfeito, aquilo é um sonho seu, daí se dá um jeito de sê moldado o projeto.”

Pierro (2005, p.1122), sobre as justificativas, comenta:

Dentre as motivações para a busca de maiores níveis de escolarização após a infância e adolescência, destacam-se as múltiplas necessidades de conhecimento ligadas aos meios de acesso de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente.

Apesar dos dados expostos anteriormente, não é possível homogeneizar as pessoas inseridas na educação de jovens e adultos, uma vez que não há um único perfil desses alunos, embora todos tenham uma marca peculiar, que é a exclusão.

Desse modo, há grupos sociais que se caracterizam também por esta marca, que são os negros, pobres, camponeses, migrantes do Norte e Nordeste, entre outros, e por essa razão encontram-se presentes dentro das salas de educação para jovens e adultos. Vários autores discorrem sobre esse fato, como Arroyo (2001, p.10), que revela:

A Educação de jovens e adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. Pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade dos jovens e adultos excluídos.

Soares (2001, p.214) afirma:

Cruzando os dados disponíveis chegaremos ao perfil daqueles que se encontram mais excluídos: mulheres, negras, pobres, de origem rural etc. Há alguns anos, o perfil e as características desses segmentos eram estudados a partir da categoria genérica de ‘adulto trabalhador’. Atualmente, busca-se conhecer esses segmentos em sua complexidade, expressa, por exemplo, nas categorias de juventude, gênero, religiosidade, etnia, rural/urbano, hábitos, atitudes, experiências – inclusive em relação à leitura e à escrita.

Nesse sentido, esse conjunto de aspectos que são permeados pela cultura e estão presentes nos indivíduos inseridos em tais salas de EJA constitui os fatores que contribuíram em suas trajetórias escolares e sociais.

A importância em conhecer os agentes sociais que fazem parte da educação de jovens e adultos não decorre somente de visualizar aqueles que foram excluídos do sistema escolar e que também são socialmente excluídos, mas, sim, da possibilidade de contribuição para melhorar as condições de vida dessas pessoas, pois o processo efetivo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre somente quando se sabe claramente quem são essas pessoas.

Isto é possível porque o sistema neoliberal tem suas falhas, ou seja, não consegue controlar a forma de ação dos agentes sociais, pois da mesma forma que a escola pode ser utilizada para reproduzir as desigualdades sociais, também pode ser espaço para a emancipação das pessoas no sentido de elucidação das perversidades que esse sistema instaura. Sabendo-se que a escola não é um espaço neutro e que, comumente, segue os padrões ditados pelo sistema e espalhados por toda sociedade, há também mecanismos que permitem driblar os preceitos que tal sistema impõe³⁰.

Para Arroyo (2001, p.17), uma das formas para que tal desvio possa ocorrer é considerar a cultura matriz da educação:

Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais [...] Reconhecer a cultura como matriz da educação.

³⁰ Segundo Bourdieu (1998b, p. 211), os agentes sociais são capazes de pensar autonomamente e, assim, travar lutas dentro dos espaços sociais para alcançar o poder simbólico. “É sobre esta margem de liberdade que repousa a autonomia das lutas a propósito do sentido do mundo social, da sua significação e da sua orientação, do seu devir, do seu porvir, uma das maiores paradas em jogo das lutas simbólicas: a crença em que este ou aquele futuro, desejado ou temido, é possível, provável ou inevitável, pode, em certas conjunturas, mobilizar em torno de si um grupo inteiro e contribuir assim para favorecer ou impedir o advento desse futuro.”

Embora seja difícil reverter a ordem do sistema, há a esperança em pelo menos oferecer a essas pessoas recursos para que lutem na arena social em busca de empregos e melhores condições de vida, e que possam adquirir conhecimento para se voltarem contra esse sistema injusto e perverso.

E a alternativa para essa luta reside em proporcionar uma educação que vise à possibilidade para que todos possam se tornarem governantes, como diria Gramsci (1968, p.137):

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a fim de governar.

Para finalizar, a EJA tem de ser vista como um direito adquirido por meio de luta e não apenas como uma forma de reparação social àqueles que tiveram negado o direito à escolarização quando eram crianças:

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade de ensino no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (BRASIL, 2009, p.28)

CAPÍTULO III: AS MARCAS DA EXCLUSÃO DOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS

As discussões realizadas nos capítulos anteriores possibilitaram a constatação de que as pessoas inseridas em salas de EJA possuem uma marca que lhes é comum: a exclusão.

Desse modo, os fatores comuns que acirram ainda mais a exclusão dessas pessoas são questões como origem étnico-racial, procedência, gênero, história cultural e social, situação socioeconômica, entre outras, que foram possíveis de serem percebidos conforme revelaram em entrevistas realizadas com os alunos da Rede Municipal de Ensino de Piracicaba, estado de São Paulo.

Como já revelado, para Bourdieu, o espaço social é construído a partir das posições dos agentes ou grupos conforme dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. Além desses capitais, é possível afirmar que os fatores mencionados anteriormente se caracterizam por variáveis secundárias que contribuem para a localização dos indivíduos ou grupos dentro do espaço de uma determinada sociedade.

Embora não seja possível homogeneizar um grupo social, o quadro a seguir revela algumas características que aproximam esses agentes sociais, uma vez que para Bourdieu as pessoas se aproximam a partir de suas condições de existência, amparadas pelas disposições que são fundamentais para a construção do *habitus*.

Tabela 3: Características encontradas nos alunos pesquisados

Variáveis Secundárias	Resultados Obtidos
Gênero ³¹	Maioria mulheres
Ocupação ³²	Maioria donas de casa, domésticas e serviços gerais
Etnia ³³	Maioria brancos
Idade ³⁴	Maioria acima dos 50 anos
Escolarização dos pais e irmãos ³⁵	Maioria não alfabetizados
Origem ³⁶	Maioria região Sudeste do país
Localização ³⁷	Maioria morou em região rural quando criança

³¹ Visualizar gráfico em Apêndice 1.

³² Visualizar gráfico em Apêndice 2.

³³ Visualizar gráfico em Apêndice 3.

³⁴ Visualizar gráfico em Apêndice 4.

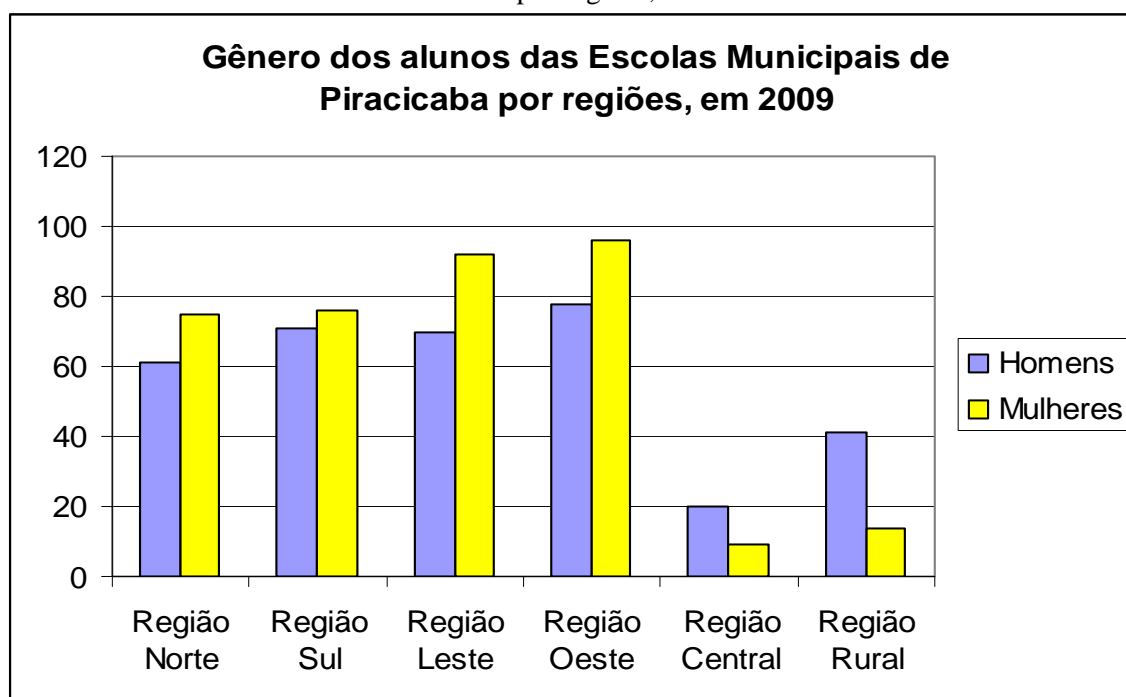
³⁵ Visualizar gráfico em Apêndice 5.

³⁶ Visualizar gráfico em Apêndice 6.

³⁷ Visualizar gráfico em Apêndice 7.

Um fator interessante diz respeito aos dados coletados: em quase todas as regiões da cidade de Piracicaba, o número de mulheres em salas de alfabetização é superior ao dos homens, exceto nas zonas central e rural. No que se refere à zona rural, é fato que grande parte das escolas/instituições localizadas nessa região atende quase exclusivamente pessoas que trabalham nas usinas com o corte de cana, em sua maioria homens.

GRÁFICO 4: Porcentagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba por regiões, em 2009



Fonte: Dados de Pesquisa

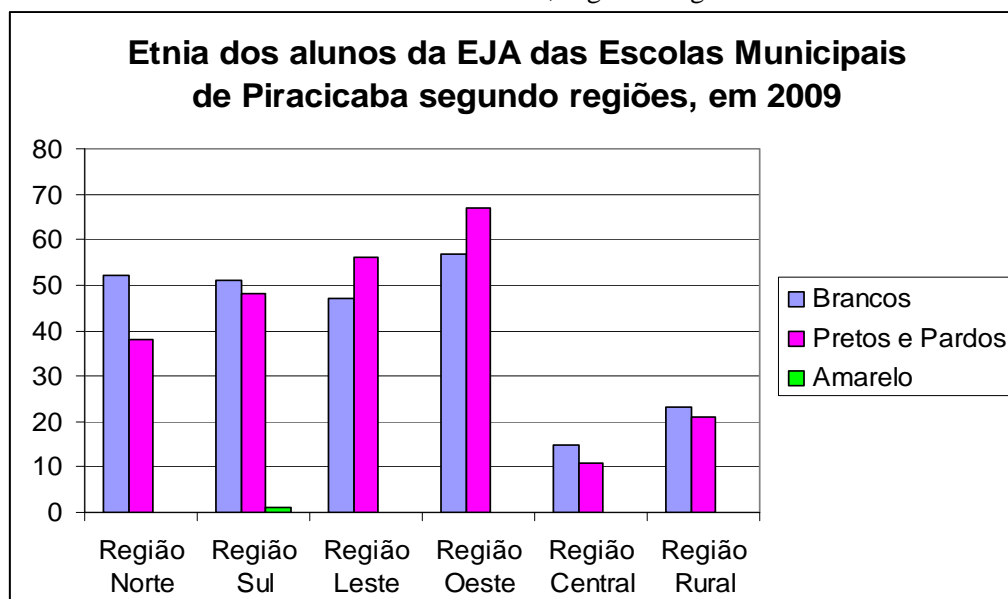
Segundo uma pesquisa realizada pelo IBGE, mais da metade (50,8%) dos desempregados em setembro do ano de 2006 eram pretos ou pardos e “Apenas em duas atividades os pretos e pardos são a maioria dos trabalhadores: a da construção civil, tipicamente masculina, e de domésticas, composta majoritariamente por mulheres”. E apesar de serem maioria, recebem menos quando comparado o salário destes com o dos brancos. Na área de construção civil a diferença chega a 41,9%, enquanto no caso das domésticas esta diferença é de 12,4%. (ESCOLARIDADE..., 2006, p. B14).

Não coincidentemente, os pretos e pardos quase se equivalem aos brancos no interior dessas salas de escolarização³⁸. No que concerne à etnia segundo regiões do município, é

³⁸ O resultado foi 245 brancos e 241 pretos e pardos. A pesquisa sobre etnia foi realizada da seguinte forma: os próprios alunos se autodenominaram quanto à cor, seguindo os padrões do IBGE, e não obstante muitos deles se autodeclararam brancos, embora segundo os padrões estabelecidos de fato não o eram. No caso daqueles que não

possível perceber que em algumas localidades, como mostra o gráfico abaixo, o percentual de pretos e pardos é superior ao dos brancos³⁹. Cabe ressaltar ainda que muitos dos alunos não responderam à pesquisa e também não autodeclararam a etnia, e, quando o fizeram, por vezes tiveram a liberdade de declarar aquela que preferiram ou acharam que se enquadrariam⁴⁰.

GRÁFICO 5: Declaração de cor dos alunos da Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba em 2009, segundo regiões



Fonte: Dados de Pesquisa

Segundo pesquisa realizada pelo IBGE,

Quanto maior a escolaridade do trabalhador, maior a diferença na renda de pretos e pardos em relação aos brancos [...] A pesquisa mostra que essa diferença não só persiste, como fica mais intensa à medida que aumenta a escolaridade. Entre trabalhadores com menos de um ano de estudo, brancos ganham em média 15% a mais. A vantagem vai a 92% entre os [brancos em relação aos pretos e pardos] com apenas nível médio. (ESCOLARIDADE..., 2006, p. B13)

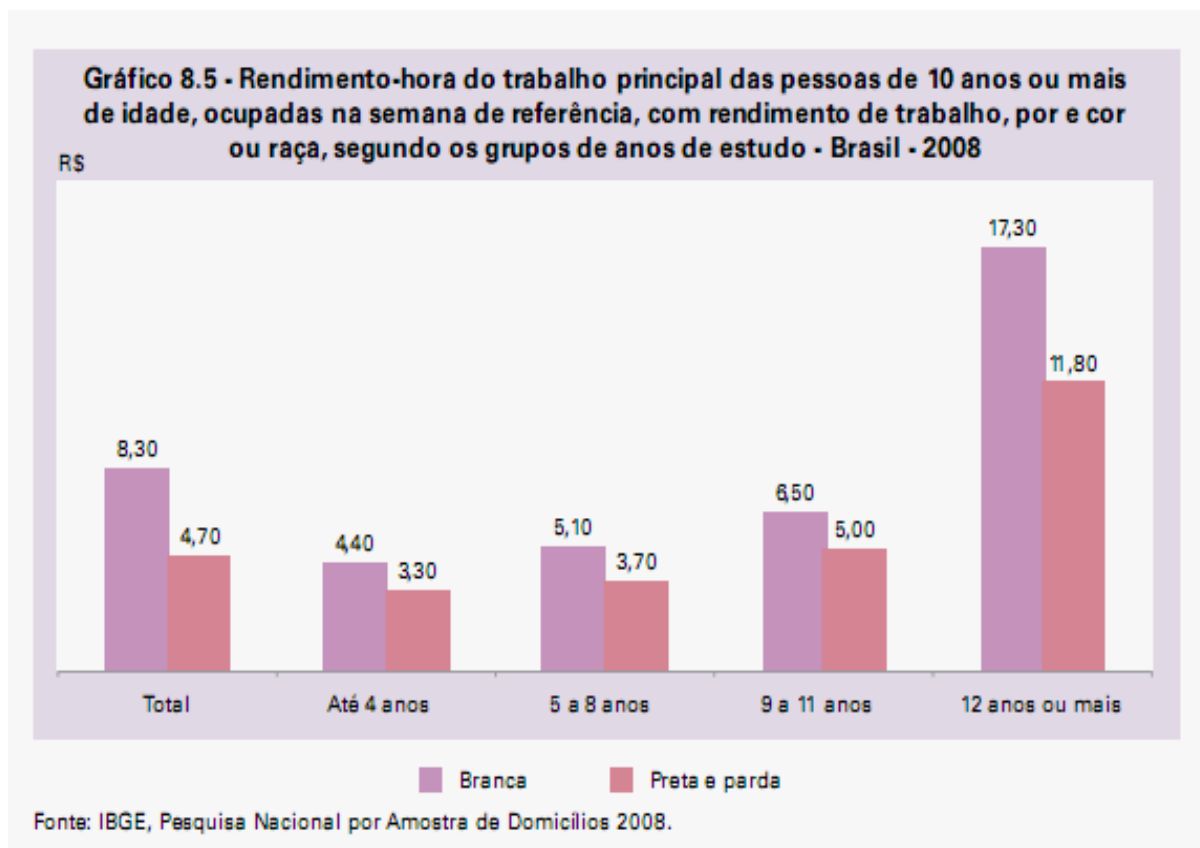
quiseram se autodeclarar durante a pesquisa, foi feita uma busca nas fichas de matrícula dos alunos, em que eles já haviam autodeclarado a etnia. Diante dos fatos já expostos sobre as desigualdades sociais e raciais, assim como o preconceito existente em nossa sociedade (se não houvesse não teria sentido uma lei anti-racismo) não fica difícil imaginar o motivo de estas pessoas se autodeclararem brancos em nossa sociedade.

³⁹ É importante ressaltar que conforme último Censo realizado (2000) em Piracicaba, a distribuição populacional segundo etnia é a seguinte: 79,1% brancos, 20,4% pretos e pardos, 0,3% amarelos e 0,2% indígenas.

⁴⁰ Segundo Gomes (2006, p.89): Poderemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos em um processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades. Dessa forma, o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidos como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte. E mais: compreenderemos, também, que as formas como os jovens e os adultos negros(as) e branco(as) lidam com o seu pertencimento étnico-racial são diversas e estão relacionadas às representações sobre o negro e vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola.

No gráfico abaixo é possível perceber que tal diferença ainda não diminuiu, no ano de 2008, segundo os anos de escolaridade:

GRÁFICO 6: Rendimento de pessoas com 10 anos ou mais de idade, segundo etnia e anos de estudo, em 2008



Assim, mesmo que haja uma equidade na escolarização de pessoas brancas, pardas e pretas, não há igualdade no âmbito social geral, uma vez que estes últimos ganham menos em todos os cargos que ocupam na sociedade. Para ilustrar o “resultado dessa desigualdade, a pesquisa mostra que, no topo dos 10% de pessoas com maior rendimento (R\$ 1.785, em média), 83,3% eram brancas contra apenas 14,4% de pretos ou pardos. Nas faixas de menores rendimentos, os pretos e pardos eram a maioria – 52,3% nos 10% mais pobres (ESCOLARIDADE..., 2006, p. B13).

Segundo Paugam (2002, p.129), “o excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho etc. A exclusão alcança valores culturais, discriminações”. Ainda segundo a pesquisa do IBGE, além de gênero, origem étnico-racial, ocupação e escolarização, há ainda outros fatores que contribuem para o processo de exclusão, que diz respeito à região.

Embora a maioria dos alunos das escolas municipais da cidade de Piracicaba tenha origem na região Sudeste do país, como já mencionado, é importante ressaltar que grande

parte são moradores de regiões periféricas da cidade e também foram moradores da zona rural quando crianças, em sua grande maioria provenientes de cidades mineiras, como mostra o relato da sra. Vandelurdes (preta, 35 anos, nascida em Porteirinha, Minas Gerais, dona de casa, pais não alfabetizados e irmãos com escolaridade até o 3ª série do Ensino Fundamental):

“Quando eu era piquena num tive oportunidade di istudá porque eu trabalhava, ajudava meu pai na roça i lá também não tinha escola. Quando tinha era bem longe do sítio qui a gente morava i daí foi levando assim i foi ficando i eu sentia muita vontade di istudá, quando meus colega ia pra iscola, os vizinho assim ia pra iscola eu sentia muita vontade, sabe? Às vezes até chorava qui quiria i pra iscola. Mais num tinha oportunidade di istudá. I agora surgiu a oportunidade, então (...)”

Há também outro exemplo, como o relato do sr. Aristides (branco, 48 anos, serviços gerais, o pai não era alfabetizado, ao contrário da mãe e irmãos), que é proveniente da zona rural da cidade piracicabana:

“A vida intera, só agora qui eu vim istudá. Eu morei no sítio 23 ano, eu istudava mais eu não aprendia nada e deu poco tempo pra eu istudá também, não foi muito tempo que eu fiquei lá. De pequeno eu morava na roça. Tinha iscola, mais a gente também (...) falá pra senhora pricisava ajudá os irmão mais piqueno que eu, então, lá também num aprendia.

Vanessa: E o senhor trabalhava com quê?

De cortá cana, fazia di tudo lá.”

Sr. Milton (pardo, 59 anos, nascido em Mantena, Minas Gerais, autônomo, pais não analfabetizados, irmãos escolarizados) apresenta discurso parecido:

“Olha, eu desde a infância num istudei. Morava no interior (...) Em Mantena. Cidade de Mantena. Morava na roça. Fica depois de Governador Valadares. Em Minas. Então lá eu, lá eu cresci. Lá pelos 21 ano eu casei. Não fui na aula nem um dia. Primero eu fui, pareceu, veio um filho (pausa) Morava na roça, trabalhava na roça, veio o segundo, veio o terceiro, vim pra Belo Horizonte com treis filho”.

Como é possível observar, tanto aqueles que têm origem nas regiões Sul e Sudeste como aqueles que provêm do Norte e Nordeste passaram grande parte da vida morando em zonas afastadas dos centros urbanos e que, por essa razão, ficam também afastados da cultura exigida, imposta e legitimada socialmente. Para Canclini (2006, p.195),

Na atualidade, as diferenças regionais ou setoriais, originadas pela heterogeneidade de experiências e pela divisão técnica e social do trabalho, são utilizadas pelas classes hegemônicas para obter uma apropriação privilegiada do patrimônio comum. Consagram-se como superiores certos

bairros, objetos e saberes porque foram gerados pelos grupos dominantes, ou porque estes contam com a informação e formação necessárias para compreendê-los e apreciá-los, quer dizer, para controlá-los melhor.

Para Véras (2002, p. 21), “a exclusão aparece como não-acesso aos benefícios da urbanização”. E ainda:

As condições existentes nesta ou naquela região determinam essa desigualdade no valor de cada pessoa, tais distorções contribuindo para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde vive. Essas distorções devem ser corrigidas em nome da cidadania. (SANTOS, 2007, p. 112).

Não é possível afirmar que essas pessoas têm a mesma oportunidade daquelas que moram ou moraram em centros urbanos, uma vez que, além do modo de vida ser outro, muitas vezes a escola nesses locais fica longe das casas (sítios, chácaras), o que acaba dificultando o acesso à aprendizagem.

O sr. José Carlos (pardo, 42 anos, piauiense, eletricista, pais não escolarizados) conta as dificuldades de haver uma escola perto para estudar quando era pequeno:

“Bom, eu quando era criança num tive a oportunidade de estudar porque a gente morava lá, era no sítio, né? Então num tinha oportunidade, porque o colégio ficava muito longe. Lá depois que eu saí de lá, minha cidade era lá no Piauí, então eu vim pra cá, aí daí, eu fiquei um bom tempo também sem estudar. Depois, me indicaram que tinha escola pra, pra pessoa já um pouco de idade, já, então eu vim pra cá e comecei a estudar. Então agora eu tô estudando, tô aprendendo graças a Deus. Então tô tentando a vida porque, ficou mais fácil também porque agora eu trabalho de eletricista, então dependo muito do estudo, então eu vou estudar mais, também por causa disso.”

Vanessa: E aqui você trabalhava em quê?

Primeiramente, eu comecei cortando cabelo, aí depois eu arrumei serviço de eletricista e hoje tô trabalhando de eletricista. Já tem oito anos. E agora hoje eu tô na segunda série, desde que comecei a estudar, já estou na segunda série.”

Já o sr. Roberto (pardo, 45 anos, paranense, jardineiro, pais e irmãos não alfabetizados) revela quais os obstáculos encontrados para justificar sua ausência da escola quando criança:

“Eu sou do Paraná, lá do Ubiratan. Sofri muito na roça, trabalhei (pausa) e (pausa) a gente andava 6 quilômetro a pé pra ir pra aula e voltava mais 6. E eu estudei, meu pai falou se vai estudar, eu quero um bem proê, só que aconteceu uma coisa quando eu tinha dezessete

ano que (pausa) meu pai morreu. E hoje eu comecei a batalhar, né?, porque eu vim pra cá... (pausa).”

O sr. Antonio (branco, 45 anos, nascido em Canindé, Ceará, cozinheiro, pais e irmãos não escolarizados) traz um história que não é diferente:

“Então, eu nasci no Ceará, né? Eu nasci no Ceará i e meu pai mi criô no sítio lá, só qui a gente num via ninguém no sítio, era tão longe da cidade que a gente num (...) quando eu mudei pra cidade, eu tinha o quê, tinha uns 17 ano já. Quando eu cheguei na cidade, já quis namorá, casá, e istudá que é bom eu num istudei. Aí já vim pra cá, aí a gente pensa na vida da gente com a família, né?, e agora apareceu essa oportunidade mais istudá e eu aproveitei istudá.”

E ainda, o sr. Antônio (branco, 37 anos, nascido em Cajazeira, Paraíba, servente de pedreiro) diz que voltou a estudar porque o ser humano sem estudo não tem valor no mercado de trabalho competitivo:

“Aquilo que a senhora tava falando, né?, lá não tinha istudo lá onde nós morava, era sítio.

Vanessa: O senhor veio de onde?

Cajazeira, Paraíba. Num tem istudo.

Vanessa: O senhor trabalhava e morava lá em sítio?

Em sítio.

Vanessa: E quando era pequeno, o senhor nunca foi à escola?

Não. Porque num tinha iscola não.

Vanessa: O senhor trabalhava também?

Trabalhava.

Vanessa: Desde quando?

Desde 10 ano de idade.”

Diante desses relatos fica fácil imaginar que a vida em zonas rurais, afastadas dos perímetros urbanos, principalmente no período em que eram crianças, tenha dificultado no que se refere ao acesso a uma escola.

Desse modo, grande parte dos pais desses alunos, inseridos nessas salas de alfabetização, pouco ou nada foi escolarizada. Pode-se pressupor que o capital cultural reconhecido por grupos considerados superiores⁴¹ e mesmo a valorização pela escola não foram aí transmitidos, pois, diante dos relatos expostos, torna-se evidente que a escolarização

⁴¹ De acordo com Canclini (2006, p.194), “existe uma hierarquia dos capitais culturais: a arte vale mais que o artesanato, a medicina científica mais que a popular, a cultura escrita mais que a transmitida oralmente.”

tinha pouco valor, uma vez que a maioria dessas pessoas tinha como ocupação o trabalho na lavoura, que exigia pouco estudo para sua execução. Isso porque o mundo urbano e rural, embora culturalmente híbridos, apresentam modos de vida (disposições) distintos. Segundo Martins (1975, p. 96),

A segmentação do mundo entre cidade e roça tem um sentido definido para as populações dessa região: são dois modos de vida. Todavia, a existência na roça “se sustenta por si mesma”, os vínculos com a sociedade inclusiva não são fundamentais, são “excedentes”. Daí que os problemas de resistência à escolarização [...] não são devidos senão ao fato de que a “mensagem” da escola não se integra num esquema de necessidades vitais. [...] A integração efetiva da escola nesse esquema de necessidades só ocorre quando o sujeito se propõe a migração para a cidade ou se envolve em relações materialmente significativas na cidade.

Nesse sentido, mais valorativo para o meio rural, no período em que tais agentes sociais eram crianças, era o trabalho, já que

A escolarização de nível primário no meio urbano distingue-se por compreender uma fase da vida infantil que se caracteriza por ser aquela que precede imediatamente uma etapa crucial na formação da personalidade-status do sujeito: a do prosseguimento dos estudos ou, então, a do ingresso na força de trabalho. [...] No meio rural, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo – característica mais freqüente na história de vida de cada um dos entrevistados – não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da sua população. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida. (MARTINS, 1975, p.85)

Um exemplo da contradição entre as ideologias urbana e rural e a importância do trabalho na vida das pessoas camponesas é o relato do sr. Geraldo (pardo, 64 anos, mineiro e pais analfabetos):

“Minha mãe só teve eu. I eu vi a falta que faz hoje a leitura. Hoje qui eu to vendo. É que quando cê trabalhava lá na roça (...) Minha vó também, cê num tinha muita necessidade de aprender, saber, né? Porque (...) Num tinha interesse (...) Pois é, o povo antigo, quem quisesse istudá, bem, quem não quisesse ia trabaiá. Hoje tem tudo. Na roça tem aula, né? Hoje lá em Minas tem na roça. Antes só na rua lá qui tinha. Era longe. Dava a base de uns, um quilômetro mais ou menos. Era longe. Naquele tempo a gente levava (pausa) levava um cafezinho, levava batata, levava mandioca cozida, tudo cumigo, num tinha nada, né?”

Um fato curioso diz respeito a uma nova postura desses alunos com os seus filhos, pois acreditam que houve mudança do período em que eram crianças para os tempos atuais,

pois nos dias de hoje não veem possibilidade de trabalho sem escolarização. Uma vez aderindo cada vez mais ao processo histórico de modernização, e já situados na orla urbana, ganha mais espaço a crença no modo de vida vigente. Isso porque as disposições dos agentes não são estáticas, já que a hibridação das culturas se corporifica com o tempo, ou seja, “pode-se considerar que a descrição dos sistemas de disposições das diferentes classes sociais é ao mesmo tempo uma descrição das diferentes etapas do processus de ‘racionalização’.” (BOURDIEU, 1979, p. 96).

Desse modo, se atualmente eles têm de voltar à escola na tentativa de conseguir inserção no campo de luta dos espaços sociais, não permitem que seus filhos fiquem sem os estudos. Assim, os alunos acreditam que, estudando, estão garantindo um futuro promissor, mas a escolarização por si só não permite ao indivíduo desvencilhar-se da situação marginalizada na qual se encontra, pois

[...] as oportunidades não são iguais, o valor dos bens é diferente, a ascensão social é bloqueada. Apesar disso, um bloco de idéias falso, enganador e mercantilizado acena para o homem moderno colonizado que passa a imitar, mimetizar os ricos e a pensar que nisso reside a igualdade. (VÉRAS, 2002, p. 29)

Sobre essa questão, Freitas (2002, p.311) assevera:

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, ‘internalizada’ (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

No tocante à educação dos filhos, merece destaque o caso do sr. Sebastião (branco, 53 anos, mineiro e morador da zona rural quando criança, pedreiro):

“Vanessa: E o senhor tem mais de um filho?

Não. Tenho dois rapazes e mais três mininas.

Vanessa: E elas também estudam ou estudaram?

Estudam também. Uma feiz farmácia, a (pausa) outra terminô, num istudô mais qui tem qui pagá, né? Só aquela qui istudô mesmo, num conseguiu mais porque tem que pagá. Termina, vai até o colegial e depois parô.”

O sr. Ângelo (pardo, 51 anos, piracicabano, nunca morou em zona rural, pescador, pais e irmãos alfabetizados) também revela que os filhos estudaram:

“Meus filhos todos estudaram. Todos eles chegaram até o segundo grau. Graças a deus. I agora to correndo atrás do prejuízo também. Espero que eu consiga chegá lá.”

A sra. Eurídice (parda, 48 anos, nascida em Frei Miguelinho, Pernambuco, dona de casa, moradora da zona rural na infância, pais não escolarizados e irmão estudante até a 3ª série do Ensino Fundamental) também revela algo sobre o estudo dos filhos:

“Estudaro graças a deus, é estudaro, porque num tinha nem lógica, né?, pegá, assim dexá como a gente porque muitos ainda num era desse jeito ainda, né? É que num é como é qui diz, né?, é (pausa) sinal que luta pra as criança tá na iscola assim tamém, né? Mais aonde nós nascemo num tinha isso daí, o qui tinha era qui os pai fazia os fio i trabaia pra ajudá eles, né?”

E o sr. Roberto (pardo, 45 anos, paranaense, morador da zona rural na infância, jardineiro, pais e irmãos não escolarizados) conta sobre a filha:

“E tenho uma filhinha que ta fazendo faculdade. Administração. Graças a deus. Só tenho ela de filha. Ela tem 21 ano agora.”

Por fim, a sra. Maria Rosa (branca, 56 anos, mineira, afastada pelo INSS, pais analfabetos e de quatro irmãos, apenas dois alfabetizados), além da escolarização quer relatar a vida profissional de seus filhos:

“Os meus filho tudo estudô. Estudô, lutei muito, levava meus filho na aula e buscava, Estudô. Todos fizeram o colegial i tudo trabalha graças a deus, tem um que trabalha na Caterpillar e tem outro que amontô um comércio e tem um outro que trabalha na Porto Seguro, de caminhão. E é feliz, né?, que eu, meu esposo num tem istudo nenhum. Nunca estudô. Meu esposo num tem estudo nenhum, ele é carpinteiro, sabe? Aí nós forçô pra estudá os filhos, sempre i orientando os filhos pra estudá, né?, que nós num tinha estudo porque nós não teve ‘condução’, que era meu pai muito pobre, morava na fazenda dos outro e plantano as coisa pros outro, trabalhando por dia, né?”

Diante dos relatos é possível notar que os pais não desejam para seus filhos o caminho que tiveram que percorrer. O sentimento de não-posse, ou seja, o fato de não terem estudado lhes impossibilitou o objetivo de um plano de vida projetado e arquitetado dentro dos moldes modernos⁴². É como se estivessem excluídos do jogo social por não possuírem os requisitos mínimos que lhe permitissem adentrar a arena da luta social.

⁴² Segundo Bourdieu (1979, p. 55), “Para todos aqueles que não possuem nem diploma nem qualificação, a grande maioria, a liberdade de escolha de profissão é reduzida a menos de nada e a colocação só pode ser o efeito do acaso, ao mesmo título da orientação. Disponível a aceitar todo e qualquer emprego, porque na realidade não está preparado para nenhum, o servente desprovido de qualificação está entregue às âleas do engajamento e do licenciamento.”

Segundo Paugam (2002, p.62), para se falar de exclusão é necessário tomar três dimensões: a identidade, o território e a trajetória. Como já foram explicitados os dois primeiros itens, passemos agora ao terceiro.

Para ilustrar tal ideia, serão apresentados cinco relatos de vida que são bastante diferentes, já que cada um, conforme sua disposição, teve sua trajetória social, embora todos carreguem consigo as características denominadas aqui variáveis secundárias, o que contribuiu para se agregarem a um grupo social conhecido como “analfabetos”.

Sobre a importância desses relatos e a trajetória de vida para a compreensão da exclusão, Paugam (2002, p. 50) revela:

Referir-se à noção de exclusão, pois, significa dar ênfase às especificidades atuais das desigualdades. Reproduzindo-se estas últimas, bem como as diversas formas de segregação, ambas tornam-se mais complexas e necessitam, por conseqüência, de outros instrumentos de análise. Estão muito difundidas as situações de instabilidade quer sejam de ordem profissional (precariedade do emprego, desemprego), familiar (separação do casal, recomposição das famílias) ou social (dificuldades de acesso à moradia, por exemplo). A dificuldade consiste, então, em analisar as desigualdades não mais de forma estática, ou seja, identificando os grupos desfavorecidos e procurando o porquê da não evolução de sua condição social; mas, ao contrário, descobrir nas diversas trajetórias os processos que conduzem alguns indivíduos a um acúmulo de desvantagens (handicaps) e outros a um acúmulo de vantagens, como origem da nova forma de fragmentação social.

PRIMEIRO RELATO

- A sra. Maria Rosa (branca, 56 anos, mineira, afastada pelo INSS, pais analfabetos e de quatro irmãos, apenas dois alfabetizados) tem um relato de vida interessante:

“Eu num tive condição di istudá quando eu era criança porque (pausa) eu comecei istudá, né?, mas quando foi que eu tava na terceira série, começando a terceira série, meu pai sofreu derrame com 35 ano de idade. Aí tive que saí da aula pra podê trabalhá na roça pra ajudá tratá dos meus quatro irmão pequeno e da minha mãe e do meu pai. Aí eu não tive condição de estudá mais, aí foi só a luta só foi aumentando, aumentando i eu num tive condição de istudá mais. Foi até eu casá e tê meus filho tamém, ajudei minha mãe criá quatro irmão i depois me casei, tive treis filho também, fui criá os filho, né?, trabalhá, podê cria os filho daí não tive condição de istudá mais.

Vanessa: Aí a senhora veio pra cá, direto pra Piracicaba?

Não. Eu vim, casei, vim pra Belo Horizonte. Em Belo Horizonte eu tive os treis filho, depois meu esposo foi trabalhá aqui em Piracicaba, numa firma na, Tropical. Aí eu, ele ficô, trabalhô dois ano e eu lá co as criança. Aí depois ele num quis i trabalhá lá mais, porque disse qui lá ganhava muito poco em Belo Horizonte, aí eu fui obrigada acompanhá ele pra cá co as criança⁴³. Isso já tem 23 ano que eu moro aqui em Piracicaba. I aqui eu comecei trabalhá, comecei trabalhá por fora, pros otro de faxinera, né?, pra podê ajuda criá os filho i depois eu num guentei trabalhá mais também, não guentei mais trabalhá i voltei a estudá, né?, pra recuperá alguma coisa, né?

E continua relatando sobre suas dificuldades em estudar na infância, muito sofrida:

E depois deu que ele adoeceu também e nós num tinha condição di istudá e nem tampoco comprá os material. Quando eu istudei até a terceira série, às veiz a pessoa fala, mas cê tem coragem de falar isso? Aí eu falo porque aconteceu. A nossa borracha di dismanchá era de pedaço de chinelo havaiana dos outro. Nem era nossa. O pedaço de havaiana que minhas prima dava, minhas prima usava, dava i nós dismanchava. Nós num tinha caderno, num tinha burracha, num tinha lápis, nossa professora que dava. E depois foi assim, a luta até que num podê mais istudá é di jeito nenhum. Mais istudei até, comecei a terceira série e a minha irmã mais velha, ela lá naquela época, com diploma do quarto ano, servia até pra sê

⁴³ Atentar-se para a palavra “obrigada” quando a aluna diz que veio acompanhar o marido em Piracicaba. Nota-se em muitos relatos femininos que grande parcela quando deixa de estudar ou é para ajudar os pais na roça ou é para iniciar uma vida matrimonial, cuidando de filhos e marido. Já a palavra “obrigada” remete a uma concepção da sra. Maria Rosa, segundo a qual a mulher tem de ser submissa ao homem e fazer aquilo que ele deseja. Não é à toa que nos dias atuais a maioria das pessoas inseridas em tais salas de educação de adultos sejam mulheres.

professora, minha irmã mais velha tirô o diploma e foi professora no Espírito Santo. Minha irmã mais velha.

Vanessa: E os outros estudaram também ou não?

Não. Eu e minha irmã mais velha que num istudô, nós duas teve que trabaiá na roça pra cuidá dos nossos irmão, porque meu pai ficô de cama, né? Meu pai ficô 25 ano paralítico. 25 ano. Aí nós num teve condição di istudá mais não. Teve qui criá os irmão, né? Criamos quatro irmão piqueno. I aí a luta, a luta foi muito grande, mais deus deu graça e nós venceu, né? Só que agora eu tô cos osso tudo istragado, eu num guento trabalhá mais. Num guento trabalhá mais. Mais tô recuperando alguma coisa aqui, mais eu tô achando bom porque diverte um pouco tamém, né? (risos). Bom. Eu num tive aqueles prazer de istudá, ai, nossa escola era longe, nós andava, nós saia, nós andava pra istudá, num tô aumentando muito não, mas mais como daqui na Água Branca, no Parque da Água Branca qui nós andava pra istudá. Mais. E, nós num tinha nada, nós num tinha alimentação boa também, né? Saía de lá numa fome i os canavial dos fazendero que sufria porque nós chupava canavial dos fazendero (riso). Mais num era só nós, era muita criança, na roça, né? Era muita criança que saía i, uns reclamava fome, tinha uns que até sentia fraqueza, né?, de fome. Num era igual agora, né?, qui tem tudo i ainda tem criança qui chora. Hoje mesmo eu vi uma criança chorando qui num quiria i pra aula, pra escola. Né?, tem tudo i num qué istudá. O meu esposo fala si naquela época si ele tivesse tido a oportunidade di istudá igual as criança tem agora, diz ele qui tinha formado em alguma coisa. Por que ele num podia também trabalhava na roça, né?⁴⁴

Vanessa: Era mais difícil, né?

Mais difícil. Agora, eu fui lá vê minha mãe na cidade em Barbacena. Os ônibus tá pegando agora criança no sítio e levando pra cidade. Num tá deixando istudá mais na roça. Quem dera se naquela época que eu istudava tivesse isso, mais num tinha não. Nem carro naquela época a gente quase num via. Lá no sítio, né?, aquelas estrada de chão. Os carro qui tinha nem ia lá. É duro. Se eu fô contá a vida toda dá...”

Talvez a questão mais salutar deste relato esteja no fato da relação com o capital cultural, pois mesmo não tendo os saberes escolares para transmitir aos seus filhos, a sra. Maria Rosa e eu esposo se esforçaram para que todos estudassem, na esperança de que eles não passassem por toda uma trajetória difícil que tiveram que percorrer até os dias atuais.

⁴⁴ A aluna ainda consegue fazer uma reflexão entre os dias atuais e o período em que era criança, um tempo que a situação era bem difícil para quem morava nas regiões rurais.

SEGUNDO RELATO

- Sra. Gilvânia (parda, 36 anos, alagoana, doméstica, pais e irmãos analfabetos)

"Eu num, num (pausa) eu sou de Alagoas. Meus pais são tudo analfabeto, num istudaro por causa de que trabalhava na roça pra podê nos sustentá. Daí quando isso daí eles (pausa) além deles não te istudado e trabalhá cedo, a gente também foi trabalhá, porque num tinha nada pra dá pra gente i a gente teve que trabalhá pra podê ter as coisa di comê, adquirir as coisa qui a gente tinha vontade. Por isso que eu num fui pra iscola. Aliás, fui pra iscola, só qui chegô uma certa idade, vamo supor, de 7, até, de 7 ano até 8, fui só pro primeiro, pra primera série. Daí eu num fui mais pra saí pra trabalhá i nesse período aí, daí eu num istudei mais, fui trabalhá, daí fui...(pausa)

Vanessa: A senhora trabalhava com quê?

Eu sou doméstica. Faxineira. Daí fui trabalhá, daí num istudei por causa disso, pra podê ajuda eles, meus pais que pricisava ajuda na renda. Era muito poco o qui eles ganhava i a gente, todos meus irmão saiu pra trabalhá tudo, muito cedo. E eu num istudei por causa disso, pra podê ajuda eles na, na (pausa) nas coisas deles lá. Alimentação, essas coisa, né? A gente era muito pobre, no lugar onde meu pai trabalhava, eles ganhava muito poco, o salário era muito poco. Teve uma época qui num era real, era cruzero aquela época, eles ganhava 20 cruzero. Vinte cruzero hoje? Naquela época num era nada, nós cumia cedo, nós num almoçava, mais se almoçava, num tomava café ou num jantava. Daí a gente foi trabalhá pra ajuda meu pai.

Vanessa: E aí a senhora ficou trabalhando lá?

Lá. Daí com 14 ano eu vim embora pra Piracicaba. Catorze ano, daí eu vim mais meus irmão que tava tudo aqui, daí comecei trabalhá, daí fiquei aqui, aí talvez, meu marido num me deixava istudá. Daí tive filhos, daí num podia istudá por causa dos meus filhos, daí eles cresceram, daí eu tive oportunidade de vim na iscola.

Vanessa: E seus filhos estudam?

Istuda. Tem um que vai fazê 18 ano e tá no segundo colegial. I a minina vai fazê treze tá na sétima, na sexta série.

Vanessa: E seu marido trabalha com quê?

Ele é pedreiro. Mas também não istudô também. Ele, por causa dos pais também, não deu pra podê istudá.

Daí eu resolvi vim pra iscola. Pra podê aprendê. Ainda bem que tô aprendendo, né? Era muito duro aquela época, aquela época lá era muito duro. Num tinha comida mesmo. Hoje em dia tem mais recurso, hoje tem mais, tem mais como sobrevivê e lá não tem. Aquela época lá não tinha, se comia a noite, se não almoçava, se você almoçava você num (pausa) era muito pouco, era muito. Era tudo assim. O solo lá era seco, nada dá. No Nordeste nada dá. Muito seco. Poco chovia aquela época, agora tá chovendo. Poco chovia aquela época, água mesmo, a gente ia não sei quantos quilômetro pra buscá água. Como istudá? Pra i no poço num sei quantas mil pessoa pra i num poço por conta atrás de água. Não dava pra istudá. Pra lavá ropa então, era num sei quantos quilômetro, a gente ia atrás di água pra lavá ropa. Tinha dia que a gente num cumia bem, num cumia bem naquela época.”

Mas uma vez, como foi possível notar, um relato que mostra como não era fácil ter acesso aos estudos há mais ou menos cinquenta anos, principalmente em localidades rurais e também no Nordeste do país.

O relato da sra. Gilvânia também revela, além do fato de o marido não deixá-la estudar para cuidar dos seus filhos, algumas semelhanças com o relato anterior: a dificuldade da vida devido aos poucos recursos financeiros da família, o rompimento com os estudos para cuidar dos irmãos e ajudar os pais na roça e, por último, a comparação da atualidade com o seu tempo de estudo, isto é, a sua suposição de que hoje em dia existem mais recursos do que antigamente para poder estudar.

TERCEIRO RELATO

- Sr Antonio (pardo, 61 anos, nascido em Eurico Coelho, Pernambuco, cabeleireiro, pais não escolarizados e irmão alfabetizado)

“Quando eu era pequeno eu istudava, mais nós morava no sítio.

Vanessa: Aqui em Piracicaba ou não?

Não. Era no Pernambuco, em Eurico Coelho. Então, era a escola, era particular, né? Então, depois passô a pertencer pro prefeito, aí continuô (...) Continuamo, depois foi o Mobral, de noite. A moça parô de insina nós e aí chegou uma outra. Aí tudo bem. O Mobral era beleza pura. Aí depois eu não sei o que aconteceu lá...

Vanessa: O senhor tinha quantos anos?

Ói, tinha , acho que eu tinha 16 anos. É 16 pra 17. 17 ano.

Vanessa: E quando era pequeno o senhor não foi?

Não, quando eu era pequeno, pequenininho assim eu não fui pra escola, não.

Vanessa: Por que o senhor não foi?

Porque não tinha.

Vanessa: Não tinha perto?

Não tinha perto, não. Aí depois que colocaro uma escola lá, intão aí que a gente foi istudá, né? Lá, né? Moça, rapaz du céu. Mas depois acabô. Aí, bom, nós fiquemo parado. Aí teve outra moça lá que (pausa) arrumô lá com o prefeito, né? Mais ela era quase igual nós, ela insinava i istudava. Ela insinava di dia lá no sítio i di noite sozinha ia pra cidade pra istudá. Aí quando era o outro dia cedo ela vinha i assim continuamo, né? Até que sucedeu, né?, não sei quanto tempo, porque lá não tinha esse negócio de prova, né? (risos). Era você aprendê a lê a iscrevê e tudo bem, contar alguma continha, mas era bacana. Mas aí ela era igual, aí não dá, ela chamava Maria Eneide, ela era muito mole. Mais aí tinha qui istudá, mais aí foi indo, foi indo i acabô, né? Pidimo um grupo escolar pro prefeito e prum Zé cumpadre lá que era da comunidade tudo e eles nunca fizeram, aí falaro nós vai fazê um cômodo. Aí fizeram um cômodo, não tinha lousa, você sabe como é que era? Era feita de cimento. Era (risos) um barato, só um pedaço de cimento, mas eles insinavam nós, insinavam muito bem⁴⁵. Aí depois acabô, aí eu vim embora aqui pra São Paulo...

Vanessa: Com que idade o senhor veio?

Aí depois de uma certa idade, aí surgiu a chance, né? Eu disse vô aproveitá, né? Vô aproveitá,, vô aproveitá,, vô aproveitá. Ah, mas o que é isso, diziam. E eu dizia, eu vô. Porque na firma que eu trabalhava, trabaiei dezoito ano numa mesma firma⁴⁶ e a firma insistia prá mim istudá. E eu falava não. E eles diziam, se você quisé istudá nós muda você. Eu era do segundo turno, segundo turno, não sei se você sabe o que é segundo turno, o segundo turno é das duas às deiz. Aí, aí eles me chamaram lá na diretoria e falaram pra você istudá (...) Nós que você istude i nós qué você aqui rapaiz.

Vanessa: Mas isso aqui em Piracicaba?

Não, não. Era em São Paulo.

Vanessa: Então o senhor veio lá de Pernambuco e foi pra São Paulo?

⁴⁵ Com este relato é possível ter uma noção de como era a escola relatada pelo sr. Antonio, em Pernambuco. Mais uma vez, o que se nota é a dificuldade em haver escolas nas zonas rurais e a diferença entre estas e aquelas localizadas nas zonas urbanas.

⁴⁶ Bourdieu (1979, p. 104), em *O desencantamento do mundo*, mostra esta questão de migrantes que ficam durante muito tempo no mesmo local de trabalho, uma vez que, despossuídos das reais condições de projetar um futuro melhor, contentam-se com o que conseguem, pois pelo menos abandonam a categoria de desempregados. “Comum à grande maioria dos operários sem especialidade, pequenos empregados, pequenos artesãos e comerciantes, o desejo de estabilidade toma a forma de aspiração para uma verdadeira profissão [...]”

São Paulo.

Eu estudei na Unimep também. Depois, (pausa) primeiro comecei na Unimep⁴⁷.

Vanessa: Aqui?

Aqui.

Vanessa: Mas o senhor veio com que idade pra cá? Com que idade o senhor foi pra São Paulo?

Olha, eu vim pra cá (pausa) tinha, acho que eu tinha 25 anos.

Vanessa: E pra São Paulo? O senhor falou que ficou dezoito anos lá trabalhando?

Na década de 60. Aí o patrão mandou embora, eu tinha um irmão que morava aqui, né? Aí eu vim pra cá, comprei um terreninho, construí um barraquinho e fiquei.

Vanessa: Aqui o senhor trabalhava em quê?

Aqui, aqui eu trabalhei, eu fiz um curso de cabelero vindo, aí quando eu vim praqui, procurei serviço, procurei serviço, mas eu procurei serviço aqui. Minha gente, aí fizeram uma ficha pra mim, prontinha pra mim ir pra Saltinho. Porque meu negócio é trabalhar, se eu não ganhá bem não, não tem problema. Mas eu faço tudo direitinho e falei vão me chamar, né?

Então tavam precisando da minha profissão, eu sou meio oficial de polícia, né? Aí, não, num sei o quê, seu salário é muito alto. Aí eu disse, não, pode abaixá. Não tem problema, pode abaixá. Aí falei que podia abaixá. E eles não num sei o quê, depois a gente manda ti chamá e num sei o quê. Aí eu sabia que ali num ia dá certo não.

Aí vim comprar um terreno aqui e ergui um barraquinho e fiz um salãozinho. É humilde, mas nós trabalha, fazer o quê? E vem um bocado de gente...

Vanessa: Aqui no bairro mesmo?

Aqui no bairro mesmo, aqui, bem pertinho. Bem pertinho daqui. Então eu fiquei na minha, né? Não dá pra ficá rico, não, mais dá pro gasto. Melhor do que tá pra rua. Mais eu procurei serviço, eu procurei serviço não foi brincadeira. Todo dia eu ia pro centro da cidade. Todo dia. E dava o endereço, chegava lá, fazia a ficha e eles falavam ah não sei o

⁴⁷ O Nepep (Núcleo de Estudos de Educação Popular) da Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba) já teve um trabalho com Educação de Adultos, em parceria com a prefeitura de Piracicaba, no período de 1989 a 1992. Após esse período, ainda houve outra parceria com a prefeitura, mas referente ao Programa Brasil Alfabetizado (formação de alfabetizadores, em outubro de 2003, e implantação do programa em fevereiro de 2004, com 608 alunos em 25 salas de alfabetização). Atualmente, a universidade tem um projeto com a Educação de Adultos em assentamentos em várias localidades do estado de São Paulo (Jaboticabal, Ubatuba, Mogi-Mirim, Sumaré, Perdizes, Tremembé, Guatapará, Ibitiúva, Bebedouro, Franca e Colômbia) em parceria com o Pronera. O projeto teve duração de 24 meses (2005-2007, foram 10 salas de aula) com carga horária de 1600 horas-aula. O último projeto se iniciou com 16 salas de alfabetização e 400 alunos, em março de 2008, tendo fim em março de 2010. www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2513.pdf.

quê, dizia que o meu salário era alto demais. Que salário alto coisa nenhuma. O que que é isso? Bom pode baixá eu fiz comparado na minha profissão. Eu tenho a minha profissão. Pode olhá minha carteira, ela tá aqui. Não, mas num sei o quê aquilo outro. Eu falava vou procurar outro serviço. Aí montei um salãozinho ali, é fraquinho, mais eu trabalho muito, né? (risos) Trabalho sábado, trabalho domingo, em feriado. Eu moro na mesma casa, né? O salão é dentro da minha casa. O salãozinho tá lá. Hoje mesmo eu trabalhei.

Vanessa: E o senhor falou que veio pra cá, daí começou lá na Unimep?

Foi. Deu certo, mas aí, eu não sei o que que aconteceu lá, uai lá tinha bastante aluno sabe? A moça que insinava nós lá ela mora aqui no Cecap. Ela arrumô bastante aluno. Então a sala era lotada, cheinha. Aí tinha outra estagiária que quiria a (pausa) os alunos dela, né? Queria, por que você tem qui dividi um pouco, nós tem pouquinho e você aqui tem demais. Aqui num vai dá duas classe e não sei o quê. Aí começô, foi indo, foi indo e acabô. A prefeitura deu um ônibus pra nós, né? Mais onde (...) Ela era legal, a professora que insinava nós, era legal. Mais, aí não sei o que que aconteceu que desistiram, desistiram.

Vanessa: A Unimep?

A Unimep. Eu vi um jornalzinho que o pessoal de lá vinham pidi pra tirá foto nossa vieram fazer entrevista com nós, nossa senhora era uma beleza, mais num deu em nada. Aí eu dizia, mais olha só que coisa. Quem sabe melhora. Só dá pra encher o saco da gente. Que qué isso? Beleza pura. Todo mundo, mais num tinha muita gente, não.

Vanessa: O senhor se casou ou não?

Não, eu casei, mas separei. Eu tenho duas filha uma se chama Alessandra e a outra Andréia.

Vanessa: E elas estudaram?

As minhas filhas estudaram. Istudaram e ainda istuda.

Vanessa: E irmão, o senhor tinha?

Não, irmão não. Não! Irmão, eu tinha sim. Eu tinha um irmão que faleceu, mais velho do que eu e outro que mora aqui, tem sua casinha aí.

Vanessa: E ele estudou?

Ele istudô. Ele istudô um poco e fez um curso de torneiro mecânico e fresador.

Vanessa: Nossa! Isso sempre pede no jornal, né?

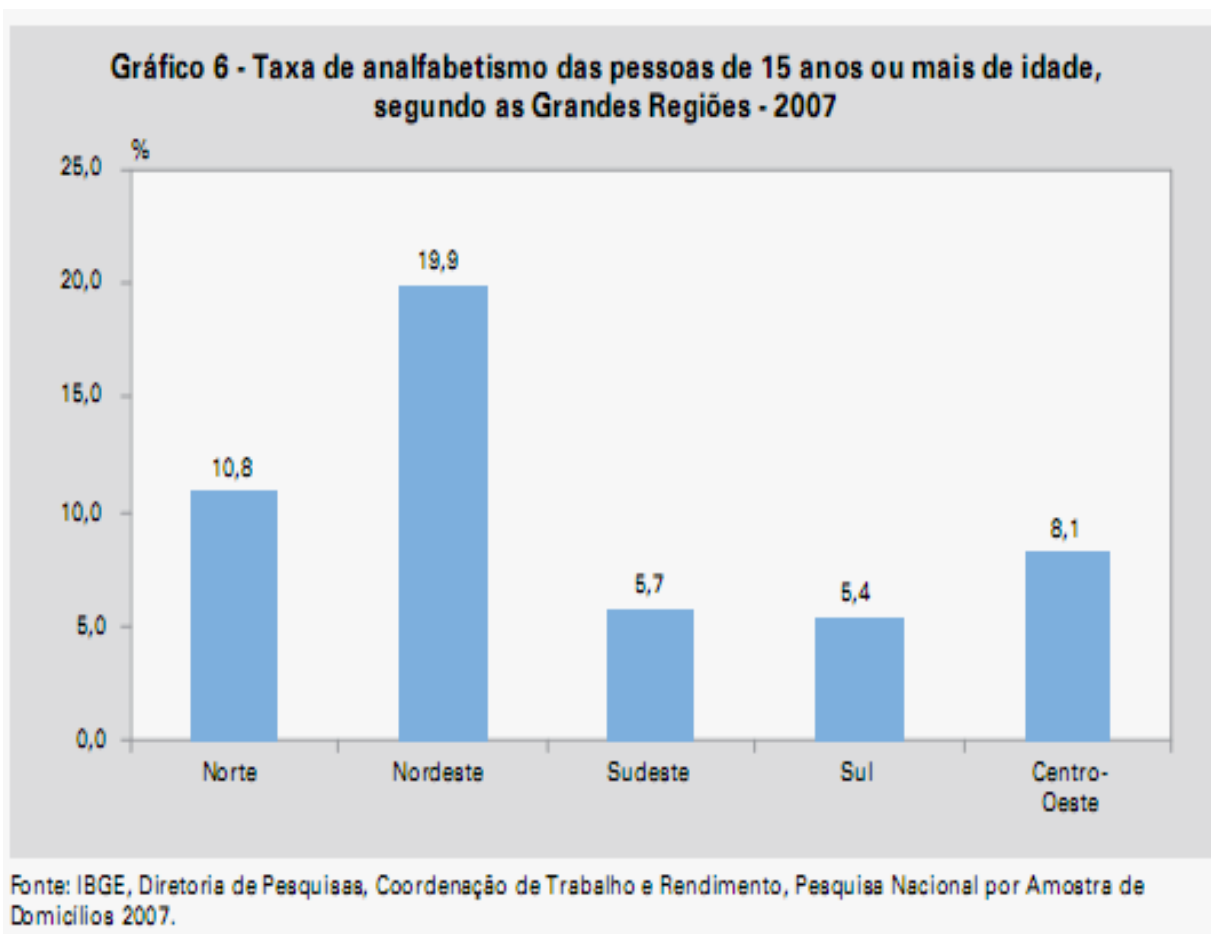
Exatamente, pra isso tem. Ele já se aposentô, tem um belo de um terreno, tem carro, os filhos têm carro e os filho tudo trabalha, só a minina que istuda, mais os outro num istuda não. Meu irmão só istudô a profissão dele. Ele tá no mesmo nível do que eu. Mas acontece o seguinte, ele tá numa boa, ta sossegado, casado, tranquilo e calmo. Se aposentô agora esse

ano e pronto. Qué o que mais? É ta na boa. Tá bom demais, fazer o quê? E eu continuo estudando, ah eu vô até o fim, até onde dé pra mim eu vô. Porque não? Eu vô ficar aí de noite fazendo o quê? Antes vim aqui, ficar em porta de bar? Deus me livre! Eu vô pra escola. Eu falo pra rapaziada, cês num querem ir pra escola, mais eu vô. Vocês num querem ir, eu vô.”

Segundo o relato do sr. Antonio, ele nem chegou a ir à escola quando criança. Isso porque ele é mais um que não teve acesso, pois as instituições de ensino ficavam muito longe de sua moradia.

O sr. Antonio revela ainda o modo como ensinavam antigamente na zona rural de sua cidade, em Pernambuco: “era ler, escrever e fazer continhas. Não tinha prova”. Pelo relato, tal descrição data de fins dos anos 1950 e início da década de 1960. Ele continua descrevendo a precariedade de uma sala fornecida para os estudos e que havia uma lousa feita de cimento. Nesse discurso é possível notar diferenças culturais e econômicas das mais diversas regiões de nosso país. Segundo gráfico abaixo é possível notar que a taxa de analfabetismo entre regiões como Sudeste e Nordeste ainda é imensa:

GRÁFICO 7: Taxa de analfabetismo no Brasil, segundo regiões, em 2007



Por fim, o sr. Antonio ainda comenta sua dificuldade em obter emprego devido à sua condição de analfabeto, mas que superou as dificuldades e abriu um salão de cabeleireiro, permitindo o acesso aos estudos para suas filhas.

QUARTO RELATO

- Sra. Roselene (branca, 37 anos, piracicabana, dona de casa, pais e irmãos não escolarizados)

“Sô, sô daqui. Nasci em Piracicaba, mesmo. Eu tô estudando agora porque meus pais sempre moraram em sítio e minha história é essa. Em sítio, em alguns lugares não tinha iscola. Alguns lugares tinha, mais era muito longe. Então eu não tive oportunidade de entrar nos lugar mais próximo, daqui, que eu entrei assim, na primera série, eu ficava treis meses numa iscola, depois saía, meu pai mudava, entendeu? Ele era casero. Então ele trabalhava assim. Então eu não tive oportunidade di istudá.”

Aí, o pouco que eu aprendi, que eu vi até hoje aí quando mudei aqui no bairro fiquei sabendo dessa escola. Aí num estudei, né?, de criança, estudei muito pouco.

Vanessa: A senhora chegou a ir à escola ou não?

Cheguei, cheguei. É, mais fui bem pouco. Bem pouco, como eu falei procê. Por causa disso memo, meu pai mudava direto, aí não tinha perto i os lugares era muito longe e a gente num tinha como i na iscola. Aquela dificuldade.

Vanessa: E até que idade a senhora morou no sítio?

Ai, saí do sítio (pausa) com catorze ano. Aí eu trabalhava na cidade...

Vanessa: Trabalhava do quê?

De empregada. Aí eu trabalhava o dia todo e antes não tinha esse negócio di aula di adulto, né? Era as criançada i aí eu já tinha vergonha, entendeu. Depois eu casei com dezenove ano, com uns vinte e um eu tive filho. Nasceu gêmeos. Aí mais bem que num dava pra istudá. Aí eu fui levando. Aí, tive que cuidá do meu pai que ficô doente. Aí eu já tava morando aqui no Chapadão. Depois que ele faleceu eu fiquei sabendo que tinha essa escola aqui e dava aula pra adulto da primera a quarta série.

Aí eu me interessei porque eu tinha ido muito pouco. Aí eu vim, faiz, vai fazer dois anos que tô aqui. Eu to gostando muito. Bom, é isso daí a minha história. É essa, eu não tive oportunidade mesmo de podê istudá. Estudei muito pouco, mais a primera série. Aí quando dava assim três, quatro meses meu pai já mudava daquele lugar, ia pra outro lugar, aí eu chegava no meio do ano não entrava, depois entrava no meio...pegava o bonde andando, né? E aí aqui fiquei sabendo daqui que tinha e aí resolvi vim aqui. E uma coisa importante. Meu filho Peterson istuda, meu marido.

Vanessa: Seus filhos estão estudando, então?

Tão no segundo colegial e meu marido agora se forma administrador de empresa. Então, deram a maior força pra mim vim.

Vanessa: E a senhora tinha irmãos?

Tinha.

Vanessa: E eles estudaram?

Então, pocos também, como eu. Poco também. Um istudô um poquinho mais e a mais nova conseguiu istudá mais um pouco porque daí meu pai já morava em um lugar mais próximo. Mais, ó, o que chegou a fazê até a quarta. Então, mais, depois ela tentou aquela apostila, mais ela num tinha vontade. Agora eu sempre gostei, mas não tive oportunidade de ir. Depois casei cedo, depois tive filho, então não tive oportunidade de ir. Aqui no bairro tem a escola, mais o duro é que tem pocas pessoas que se interessa pra istudá, se todo mundo se

interessasse...boa coisa isso daí, viu? É uma coisa séria, muito legal, a gente aprende i muito. Muito bom. A gente trabalha o dia todo, chega em casa tem que fazê janta, venho pra iscola, volto, mais eu gosto. Gosto mesmo, to gostando demais. Quero terminar aqui e depois tentá. Quero tentá frequentá uma iscola na quinta série, né? Se for o caso, aquele Falcone, um monte de gente falô...

Vanessa: Minha irmã fez.

Mais tendo quarta série você acha que já dá?

Vanessa: Eu acho que é na quinta, mesmo. Minha irmã, ela acabou, fez a sétima, oitava e o colegial. Mas acho que em dois anos. Daí ela fez em seis meses uma série.

Aí na quarta série já dá prá fazer se quiser? Lá pela quarta...

Vanessa: Eu não sei, viu? Eu acho que na quinta dá.

Ah, então.

Vanessa: Eu acho que faz a quinta e sexta em um ano e sétima e oitava no outro, entendeu?

Então essa é minha área mesmo, meu projeto. Aqui é cansativo, né? Tem hora prá entrá. Tem hora prá saí. A gente mora longe, o lugar mais próximo acho que é...

Vanessa: Lá não é presencial a aula.

É, lá se pega as apostila mais como a iscola daqui tem horário todo dia pra entrá.

Vanessa: Ah, sim.

Se passá daquele horário, mas a gente trabalha. Chega em casa depois da seis. Até voltá... O primero ano que eu for fazê a quinta vô saí do serviço e vim direto.

Vanessa: Eles deveriam pensar em uma possibilidade de abrir também o supletivo nas escolas. É o que bastante gente tem me falado. Pra continuar, né?

É, então. Que nem aqui é um bairro grande, mas tem poca gente que vem...Se tivesse mais gente de fora. Diz que tem o EJA aqui no São Francisco. Se o pessoal de lá viesse istudá aqui, acho que eles aumentava, porque lá tem aula de noite pro povo adolescente, né? Eu acho. Porque aqui ninguém istuda à noite. Entendeu, ficaria só prá nós. Eu acho uma boa ideia. Mas, se tivesse como mandar um pouco, né? Fazer o quê?"

QUINTO RELATO

- Sr. Ângelo (pardo, 51 anos, nascido em Piracicaba, nunca morou em zona rural, pais e irmãos escolarizados)

“Eu venho de uma família de pescadores. Pai, avô tudo pescadores.

Vanessa: De onde?

Daqui de Piracicaba mesmo. I eu comecei também a trabalhá muito cedo, com 7 anos de idade. Não que eu num tive oportunidade di istudá.

Vanessa: Sempre pescando?

Pescando. I até tive oportunidade, mais (pausa) nem eu sabia qui eu gostava tanto de lê i escrevê como eu gosto agora. Eu hoje passo, se eu tivé numa livraria, paro e compro um livro, se eu tive uma, quisé vô lendo as página que vô vendo na frente i antes eu não ligava i pelo poco tempo que eu tô aqui, comecei istudá aqui em março, eu acho que já tive uma evolução. Porque antes eu num istudava, tinha compromisso. Intão, evoluiu bastante até.

Vanessa: E o senhor sempre trabalhou como pescador?

Sempre. Até hoje.

Vanessa: Até hoje?

Faiz 33 ano que eu trabalho com pesca. To com 51 ano de idade...

Vanessa: Por que o senhor resolveu vir pra escola então?

Porque chego uma época que eu achei que tava fazendo falta o istudo. Porque tudo que cê ia fazê, chegava num caixa de banco tinha qui pidi ajudá pras pessoa, né?, principalmente pras pessoa que trabalha ali dentro do banco, né? Intão, eu achei qui tinha que tomá uma atitude i eu mesmo fazê as minhas coisas, né? Hoje eu faço a medição dos meu peixe, cuido da pesca, num preciso pidi pros outro i eu num preciso mais. Faço as conta que eu tenho pra recebê. Intão eu acho que evoluiu bastante, do tempo que eu tô aqui.”

Em todos os relatos, é possível perceber que os alunos têm em comum algumas variáveis que os marcaram sob um único aspecto: não frequentaram a escola quando crianças ou tiveram de abandoná-la, trilhando assim sua trajetória social a partir do prisma do analfabetismo.

Embora haja características ou marcas que sejam possíveis de identificar as pessoas como excluídas, todos, embora desapossados dos estudos, tiveram e têm uma trajetória de vida diferente, ou seja, no âmbito das relações sociais agregaram e agregam de maneira diversa aquele capital cultural que contribuiu para traçar seus percursos de vida⁴⁸.

⁴⁸ Segundo Setton (2004, p.71), “a cultura enquanto processo é vista não só nos atos de produção, mas nos atos que envolvem a divulgação e promoção da criação, bem como nos atos de recepção. A cultura não se reduziria a objetos, símbolos ou bens materiais de uma sociedade, mas se apresentaria também como resultado das diferenças de sentido ou diferenças de significados e usos entre os diferentes indivíduos que a consomem.”

Tal percurso, que possibilita o acúmulo de capital cultural e uma série de vantagens maiores para uns e desvantagens maiores para outros, acontece devido ao sistema do qual fazemos parte. Assim,

A sociedade capitalista nasce com excluídos: é sua máxima respeitar o mercado, desenraizando e brutalizando a todos – essa é sua regra estruturante – para depois incluir, segundo sua própria lógica. O camponês, por exemplo, vai para cidade pretendendo ser operário industrial. Só que a nova dinâmica capitalista exclui e demora para incluir e aí começa a tornar visível o que se chamou de exclusão. Em outras palavras, o momento transitório da passagem de exclusão para inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído. E tal modo de vida compromete sua dignidade, sua capacidade de ser cidadão, sua condição humana, do ponto de vista moral e político. (VÉRAS, 2002, p. 30)

Apesar da muita riqueza a ser explorada nesses relatos, outro fator interessante está no fato de que os alunos lutaram e adquiriram algumas formas de subterfúgios para viver, isto é, além de voltarem a estudar, todos buscaram alguma maneira de conseguir sobreviver até esse estágio da vida⁴⁹.

Desse modo, assim como essas pessoas conseguem encontrar algum caminho nessas brechas, também é possível a escola encontrar percursos para ir contra os ideais desiguais e injustos do sistema, já que

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de ‘fazer justiça com as próprias mãos’ e promover equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre escola e sociedade. Significa, ainda, que as modificações desejadas na escola devem estar ancoradas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, e não necessidades que o sistema capitalista tem de adequar a escola à lógica de reestruturação positiva. Nesse processo cumpre papel esclarecedor a concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais. (FREITAS, 2002, p. 321)

Mas, para isso, a escola precisa ser vista como uma instituição inserida na sociedade, isto é, que reflete os acontecimentos de fora dela, mas que lhe são próximos; que entenda que os seus alunos possuem uma teia de relações e vivências – como pudemos verificar diante dos relatos – e que esperam encontrar na escola os significados e sentidos para sua existência fora dela.

⁴⁹ De acordo com Bourdieu (1979, p.54), “No mundo urbano, ao contrário, a universalização das trocas monetárias, correlativa do desaparecimento de outros recursos, torna a obtenção de uma renda em dinheiro numa necessidade absoluta e universal.”

A escola é indicada, quase sempre, como o lugar privilegiado para a apreensão do sistema de escritura, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Antes dela, os sujeitos estariam restritos aos usos e práticas da linguagem oral. Ao se refletir sobre o fenômeno da educação de jovens e adultos como um todo, é preciso relativizar a importância desse local, ampliando-o seguramente, para além das salas de aula. (PAIVA, 2001, p. 11)

Então é imprescindível que nas salas de EJA sejam valorizadas “a cultura sócio-histórica dos alunos, para que estes possam ser sujeitos no processo do conhecimento e não meros objetos no ato de conhecer” (FREIRE, 1982, p. 45), pois

Enquanto a escola pensa, que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimento, nem civilização e cultura – a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único. (ARROYO, 2001, p. 17)

Essa questão da cultura é permeada pelas variedades linguísticas que, especialmente no caso da EJA, têm de ser respeitadas, uma vez que a variação entre as diferentes formas de comunicação oral são relevantes em nosso país, principalmente no tocante à zonas rurais, e fazem parte da vida dessas pessoas.

Segundo Geraldi (1998), dentro de uma concepção interacionista de linguagem, é somente nas relações entre os seres históricos que a linguagem tem sentido, uma vez que, por ser especificamente humana, são os sujeitos sociais que lhe atribuem significados ao longo do devir histórico e suas transformações. Diante disto, a língua é mutável e, portanto, há variedades linguísticas.

Ainda sobre essa questão, há um fator interessante a ser ressaltado que diz respeito ao que é erro na língua portuguesa e diferença linguística, que Ilari e Possenti (1998, p. 6) apontam: “Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variantes de uma língua.”

Finalmente, a EJA deve ser compreendida como um espaço em que se formem alunos que reflitam sobre o mundo em que vivem, possibilitando a utilização dos conhecimentos aprendidos em sua vida cotidiana. Para isso ocorrer, é salutar que haja discussões acerca do ensino e aprendizagem para essa modalidade educacional pelos setores públicos, pelas escolas, nas universidades e também na própria formação (continuada) docente. É primordial

que haja mudança de pensamento sobre a construção do conhecimento e que este seja visto como

[...] um ato em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizando dela emergem para nela inserirem-se. (FREIRE, 1982, p. 42)

Portanto, um dos papéis da escola é o de democratização da cultura, ou seja, de socializar todo e qualquer conhecimento construído pelos seres sociais ao longo da história para que a instituição educacional possa vir a fazer algum sentido para os educandos. Nas palavras de Paulo Freire (1991, p. 109),

[...] Descobrir-se-ia, criticamente como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, de um grande pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.

Por fim, a EJA deveria funcionar para além da alfabetização, articulando diversas dimensões do sentido e do lugar que ocupa na vida dessas pessoas o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e perceber claramente o significado do retorno à escola nessa etapa da vida. Talvez a marca da exclusão educacional seja a chave de entrada para um diálogo com a inclusão que estabeleça a subversão à lógica de inclusão excludente do próprio sistema vigente em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que se apresentou foi possível concluir que, embora unicamente o acesso à educação escolar não garanta mobilidade social para os indivíduos, sem esse capital cultural fica muito mais difícil sobreviver nos dias atuais na sociedade em que vivemos.

Em tempos mais remotos, o ingresso à escola e até mesmo sua permanência era mais difícil para os grupos sociais que detinham disposições adquiridas no cenário rural. Isso porque, como já foi revelado, o modo de vida e comportamento no campo tinha outras necessidades práticas, principalmente no tocante ao trabalho. Em outras palavras, era possível obter outros modos de subsistência, além das profissões adquiridas por meio do viés escolar. Além disso, quase não havia escola perto de tais regiões, e caso houvesse, o acesso era dificultado pela distância.

No entanto, a partir do aumento dos movimentos migratórios para a orla urbana a necessidade de escolarização por esses grupos tornou-se cada vez mais intensa, uma vez que a escolarização passa a ser uma exigência para entrada no mercado de trabalho. Diante disto, o país passa a ter um problema que é mostrado a partir das taxas de analfabetismo cada vez mais crescentes.

Entretanto, aliado aos valores urbanos, criou-se a ideia de que a escolarização seria o único meio de conquista de *status* e mobilidade social. Desse modo, os despossessados de capital escolar tiveram que buscar na educação de jovens e adultos os meios necessários para competir na arena social.

Mas, um outro fator a ser ressaltado, conforme exposto nos capítulos apresentados, é que há uma série de variáveis que compõem o *habitus* e que contribuem para a posição dos agentes nos mais diversos espaços sociais, além da cultura escolar, como a origem étnico-racial, a questão de gênero, a situação socioeconômica, a origem/procedência, a localização, as disposições familiares, fatores estes que, de uma forma ou de outra, sozinhas ou em conjunto, acabam por acirrar a desigualdade em nosso país.

Outra questão que não pode deixar de ser destacada é o fato de que, nos dias atuais, além da família, escola, Igreja e outras instituições, os chamados meios midiáticos, principalmente a televisão e a internet, são elementos fundamentais na formação das disposições dos agentes sociais.

Além disso, não é possível mensurar a intensidade de tais contribuições para a formação do *habitus*, mesmo que haja a compreensão de que algumas características

existentes em alguns grupos sociais sejam iguais ou próximas, uma vez que a trajetória de vida dos indivíduos são traçadas de maneira única, devido à complexidade das relações dialéticas existentes entre as pessoas na vida em sociedade.

Outra justificativa remete ao fato de que a construção do *habitus* nos seres humanos não é formada por apenas um tipo de cultura nos dias atuais, isto é, há uma hibridação entre as culturas, concluindo que o mesmo indivíduo pode ter escolhas referentes a seus gostos e modos de vida provenientes de âmbitos culturais considerados distintos e até mesmo opostos pela sociedade.

Indo mais além, não é possível também mensurar em que proporção essa hibridação cultural foi assimilada e utilizada por qualquer pessoa, pois a dialeticidade na relação entre sujeito e objeto é especificamente única e envolve fatores relacionados ao processo de conhecimento, como as operações (modo de execução de um ato), a forma como o sujeito internaliza (subjeticamente) esse conhecimento (que por vezes pode não ser do modo esperado por aquele que estimula quando a relação ocorre entre pessoas), a própria vivência do indivíduo em determinado momento de sua vida (influência do sujeito sobre o meio, do meio sobre o sujeito e sobre que ocorrências do meio influenciam o sujeito).

Diante disso, primeiramente é salutar discutir possibilidades para que todos tenham acesso às mais variadas formas de cultura, para que se torne possível a ampliação de escolhas e disposições para a construção do *habitus* diante dos mais diversos espaços sociais.

E esse é o papel da escola. É responsabilidade de a escola, como instituição social, propagar o maior número possível de diferentes manifestações culturais e modos de vida (conjunto de simbologias e conhecimento) que permeiam nossa sociedade e permitir que o sujeito interfira em seu meio, criando e transformando a cultura já existente (produzindo conhecimento), contribuindo assim com a luta dos indivíduos nos diversos conflitos existentes no interior dos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: _____. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003, cap. I, p. 11-54.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão Alfabetização e Cidadania – **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, n. 11, p. 9-20 abr. 2001.

BEISEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania – **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

_____. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Inep/Brasília, v. 84, p. 37- 42, jan./dez. 2003.

BOURDIEU, P. Crítica social do julgamento do gosto. In: _____. **A distinção**. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. E. Teixeira . São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a, p. 9-92.

_____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Questões de Sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim do Século, 2003.

_____. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1998a, p. 295-336.

_____. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: _____. **Meditações Pascalianas**. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 1998b.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **O Desencantamento do Mundo: Estruturas Econômicas e Estruturas Temporais.** Tradução Silvia Mazza. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **PARECER CNE/CEB 11/2000.** Brasília, DF, Aprovado em 10/05/2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 12/11/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA).** Brasília, DF: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (1988). Brasília, DF, 1996, p. 108.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CASÉRIO, V. M.R. Uma visão histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: CASÉRIO, V. M.R.; BARROS, D. M.V. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos na sociedade da informação e do conhecimento: tecnologias e inovações.** Bauru, S.P: Corações e Mentes, 2004, p. 13-44.

CATANI, A. M. Educação Formal e Mercado de Trabalho. In: BRUNO, L. (Org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas.** São Paulo: Atlas, 1996, p. 188-204.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas.** 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. **As culturas populares no capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUCHE, D. Gênese Social da Palavra e Ideia de Cultura. In:_____. **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Edusc, 1998, p. 9-31.

_____. Hierarquias Sociais e Hierarquias Culturais. In:_____. **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Edusc, 1988, p. 143-175.

DUSSEL, I; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula.** Uma genealogia nas formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003, p. 15- 90.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**. Tradução Tomas Tadeu Silva. Porto Alegre, R.S: Artes Médicas, 1989, Capítulo IV, p. 105-131.

ESCOLARIDADE maior eleva fosso entre negro e branco. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18. nov. 2006, Folha Dinheiro 2, p. B.13-20.

FASHEH, M. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? Tradutor: Timothy Ireland. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 157-168, maio/ago. 2004.

FOLHA DE S. PAULO ON-LINE. Disponível em: <<http://www1.folhauol.com.br/folha/educacao/ult305ul9359.shtml>> Acesso em: 10 fev. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 3-123.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de A internalização da Exclusão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, no. 80, p. 301-327, set. 2002.

FREITAS, D.N.T de. Ação Reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1998-2007). **Educar**. Curitiba, P.R., n. 31, p. 33-51, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

GALVÃO, A.M.; PIERRO, M.C.D. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo, Cortez, 2007, Coleção Preconceitos, vol.2. p. 31-54.

GERALDI, J.W. **Concepções de Linguagem e Ensino de português**. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo/CENP,1998. (Projeto Ipê, Língua Portuguesa 1).

GOMES, N.L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES; L.; GIOVANETTI, M.A.G.C; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-104.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 117-139.

GUARESCHI, P. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (org.) **As armadilhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes 2002.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, n. 14, p. 29-40, 2000.

HADDAD, S. A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 201-223.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/tabsintes/shtm>>. Acesso em: 20. ago. 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1230&id_pagina=1>. Acesso em: 15 set. 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

ILARI, R.; POSSENTI, S. **Português e Ensino de Gramática**. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo/Cenp,1998. (Projeto Ipê, Língua Portuguesa 1).

INDICAPIRA. Disponível em: <<http://indicapira.com.br>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**. INEP/Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas rurais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP/Brasília, v. 81, p. 116-127, jan./abr.. 2000.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e Tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira: 1975.

MONTERO, P. Questões para a etnografia numa sociedade mundial. **Revista Novos Estudos**. CEBRAP, n. 36, p. 161-177, jul. 1993.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe.htm>.> Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. Novos significados para as aprendizagens da leitura e na educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e Cidadania – **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 12, p. 9-18, 2001.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/resources-services-in-brazil/publications-in-brazil/search-in-unesdoc-catalog/>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

PAUGAM, S. **Por uma sociologia da exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: Educ, 2002.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. In: SAWAIA, B. (org.) **As armadilhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEREIRA, G. R. de M.; CATANI, A. M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**. Revista do centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, v. 20, n. especial, p. 107-120, jul./dez. 2002.

PIERRO, M. C. D.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

PIERRO, M. C. D. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, S.P, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, n. especial, out. 2005.

PIRES, C. R. S. Aspectos lingüísticos do dialeto caipira encontrados em manuscritos de Piracicaba do século XIX. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**. São Paulo, n. 10-11, p. 291-304, 2008/2009. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/index.php?option=com_content&view=article&id=216:flp-10-2008&catid=7:categoria-revista&Itemid=56>. Acesso em: 30/11/2010.

_____. O desenvolvimento urbano de Piracicaba no século XIX. **Histórica - Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 30, 2008. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao30/materia04/>. Acesso em: 30/11/2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RIBEIRO, V. M. A Promoção do Alfabetismo em Programas de Educação de Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, S.P: Mercado das Letras; São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 45-62.

RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n. 2, p. 35-48, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

RUMMERT, S; VENTURA, J. 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. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/912r1133.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

SANTOS, M. O Homem Produtor, Consumidor e Cidadão. In:_____. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In:_____. (Org.) **As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SETTON, M. G. J. A educação popular no Brasil: a cultura de massa. **Revista USP**, São Paulo, n. 61, p. 58-77, mar./maio. 2004.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, S.P: Mercado das Letras; São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 201-223.

VELHO, G.; CASTRO, E. V. O conceito de Cultura e o Estudo de Sociedades Complexas. **Revista Espaço**. Cadernos de Cultura da Universidade Santa Úrsula: Rio de Janeiro, Ano 2, n. 2, 1980, mimeo.

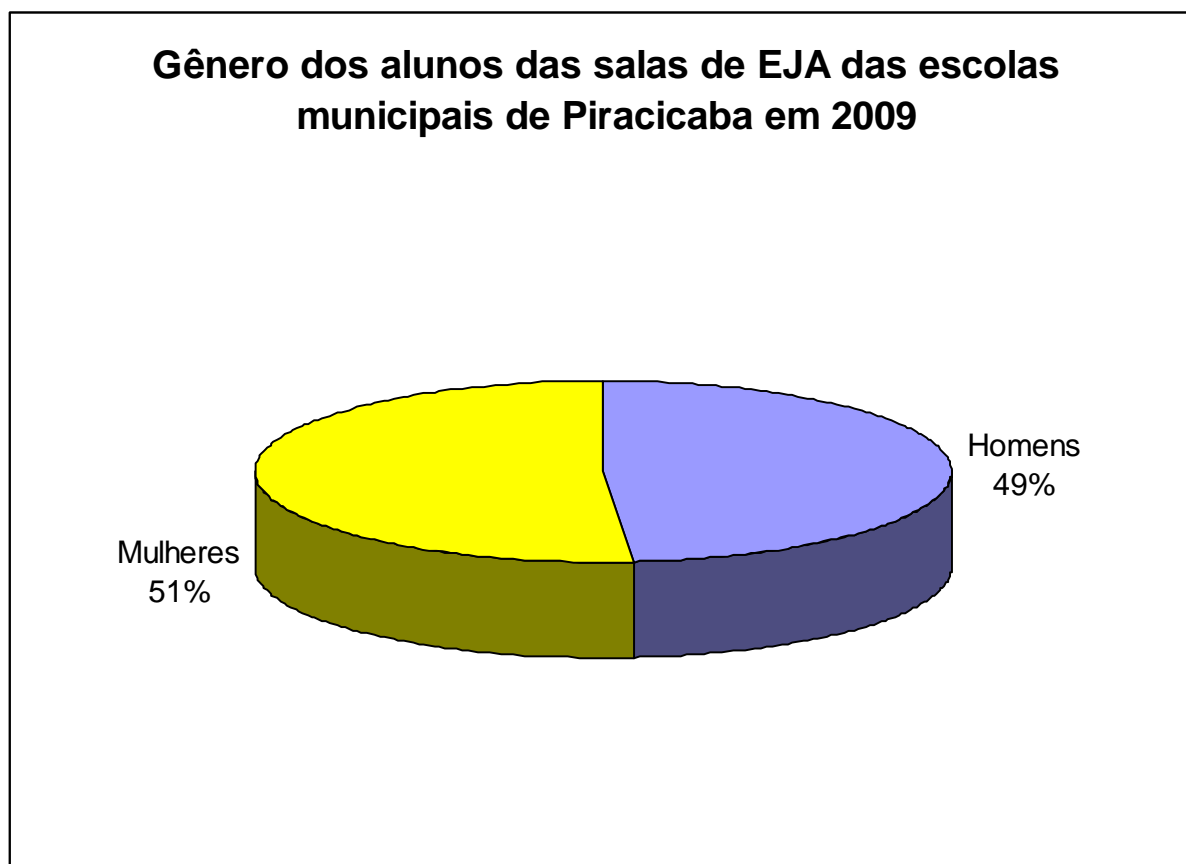
VIEIRA, M. A. L. PRONERA: Vivências e desafios da educação de jovens e adultos nos assentamento. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas, SP. **Anais eletrônicos...**Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2513.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

VERÁS, M. P. B. Exclusão social - Um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B. (org.) **As armadilhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do ensino no Brasil**: 30 anos depois. 2. ed. São Paulo: Ática, 1977.

APÊNDICE A – GRÁFICO: GÊNERO DOS ALUNOS

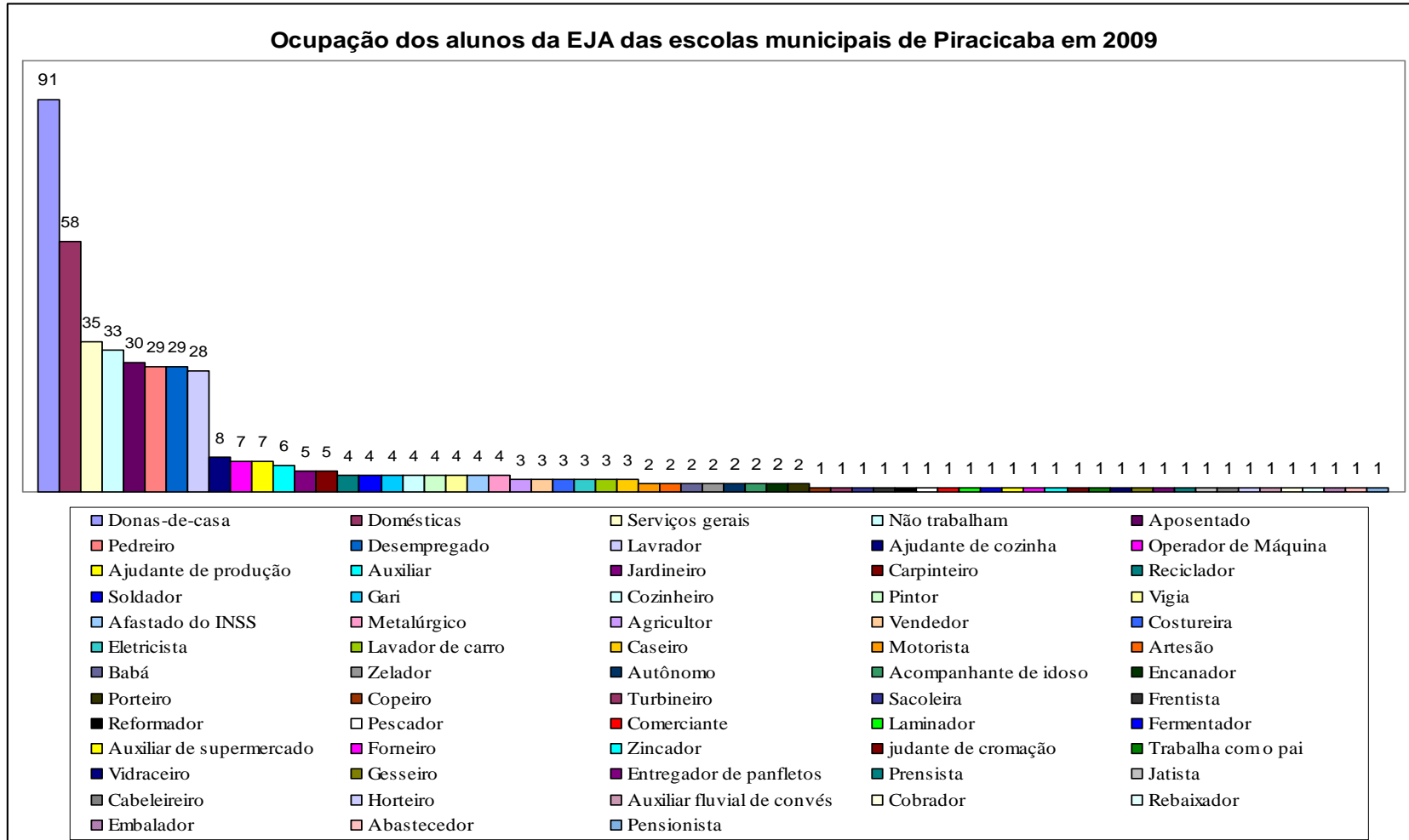
GRÁFICO 8: Gênero dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba.



Fonte: Dados de Pesquisa

APÊNDICE B – OCUPAÇÃO DOS ALUNOS

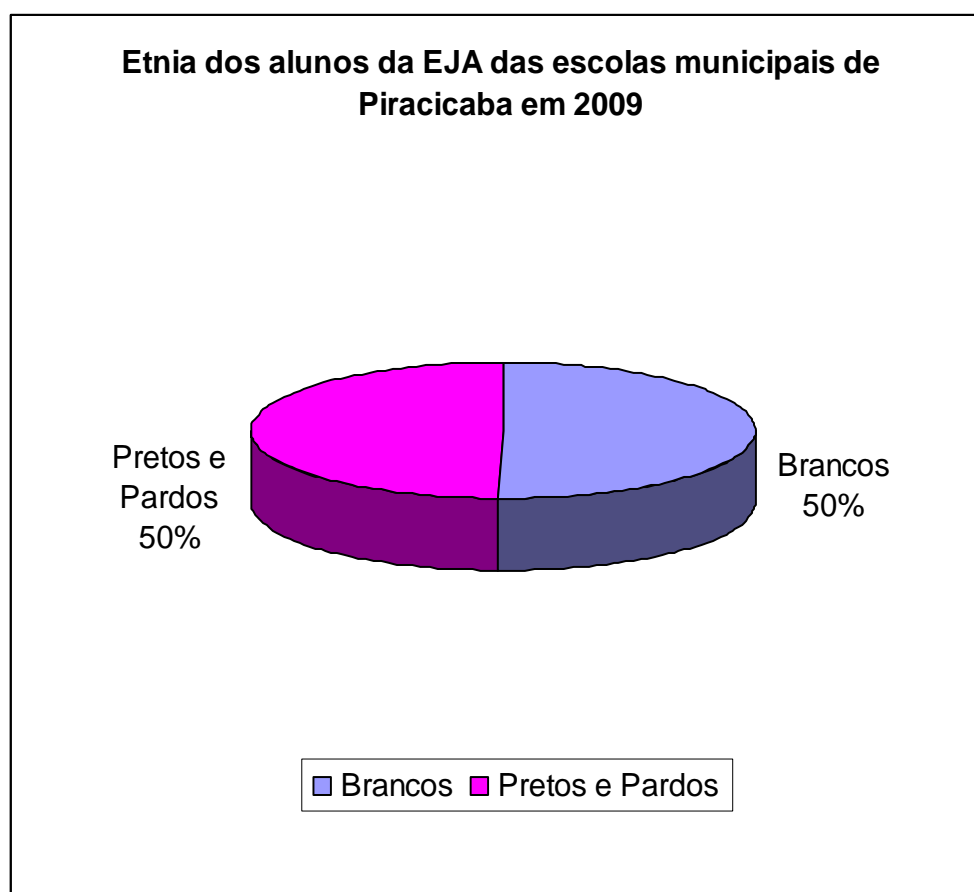
GRÁFICO 9: Ocupação dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba.



Fonte: Dados de Pesquisa

APÊNDICE C – ORIGEM ÉTNICO/RACIAL

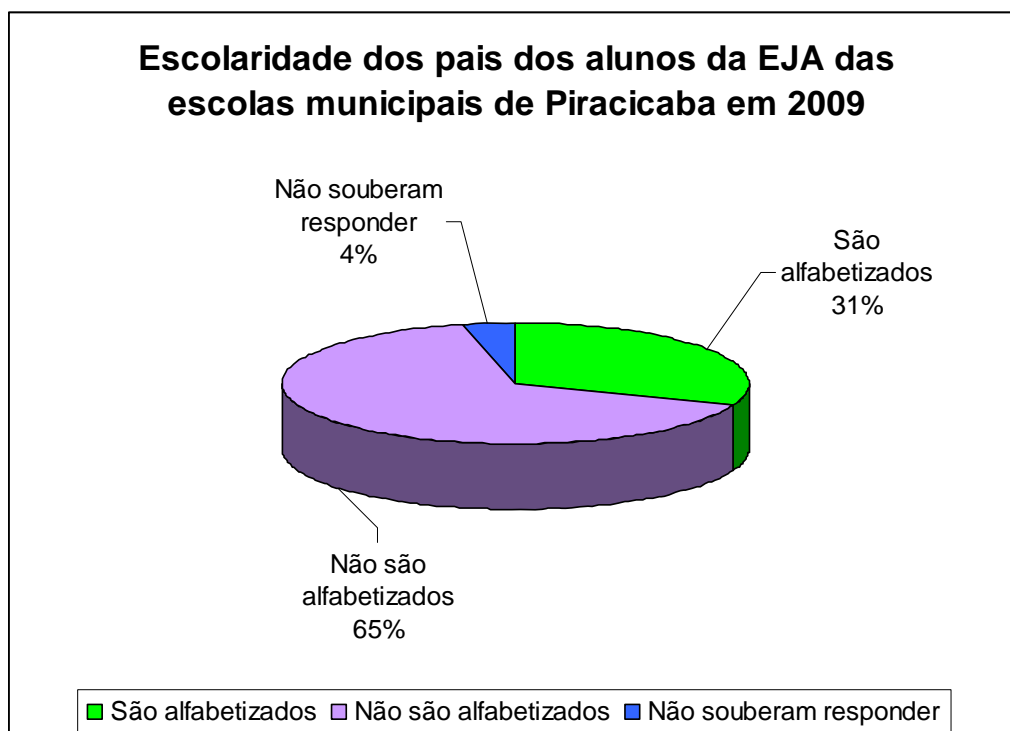
GRÁFICO 10: Etnia dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba.



Fonte: Dados de Pesquisa

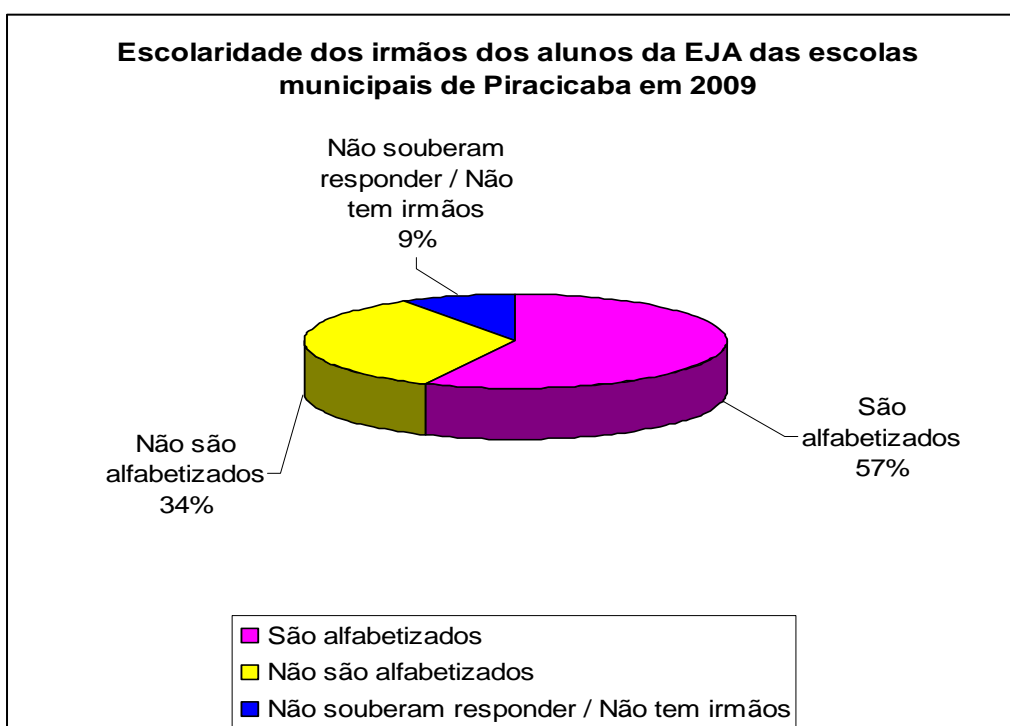
APÊNDICE D – ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS E IRMÃOS DOS ALUNOS

GRÁFICO 11: Escolaridade dos pais dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba.



Fonte: Dados de Pesquisa

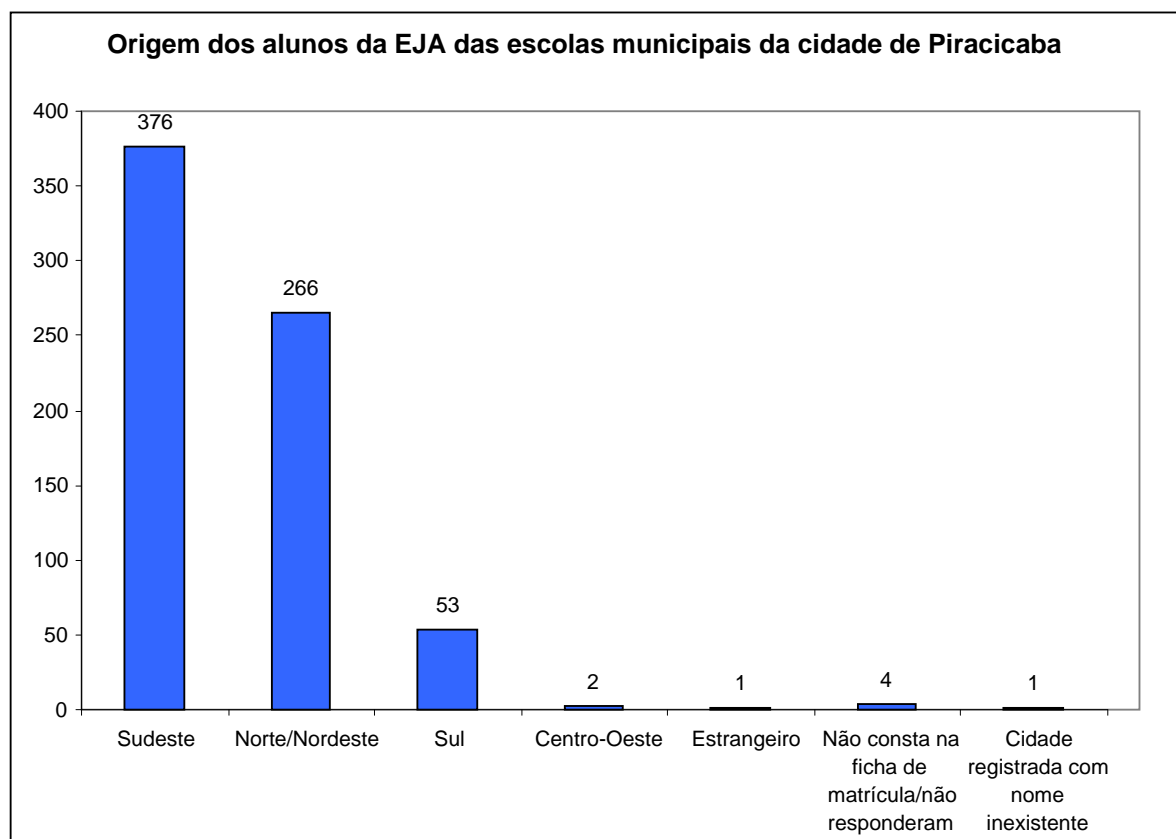
GRÁFICO 12: Escolaridade dos irmãos dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba.



Fonte: Dados de Pesquisa

APÊNDICE E – ORIGEM/PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS

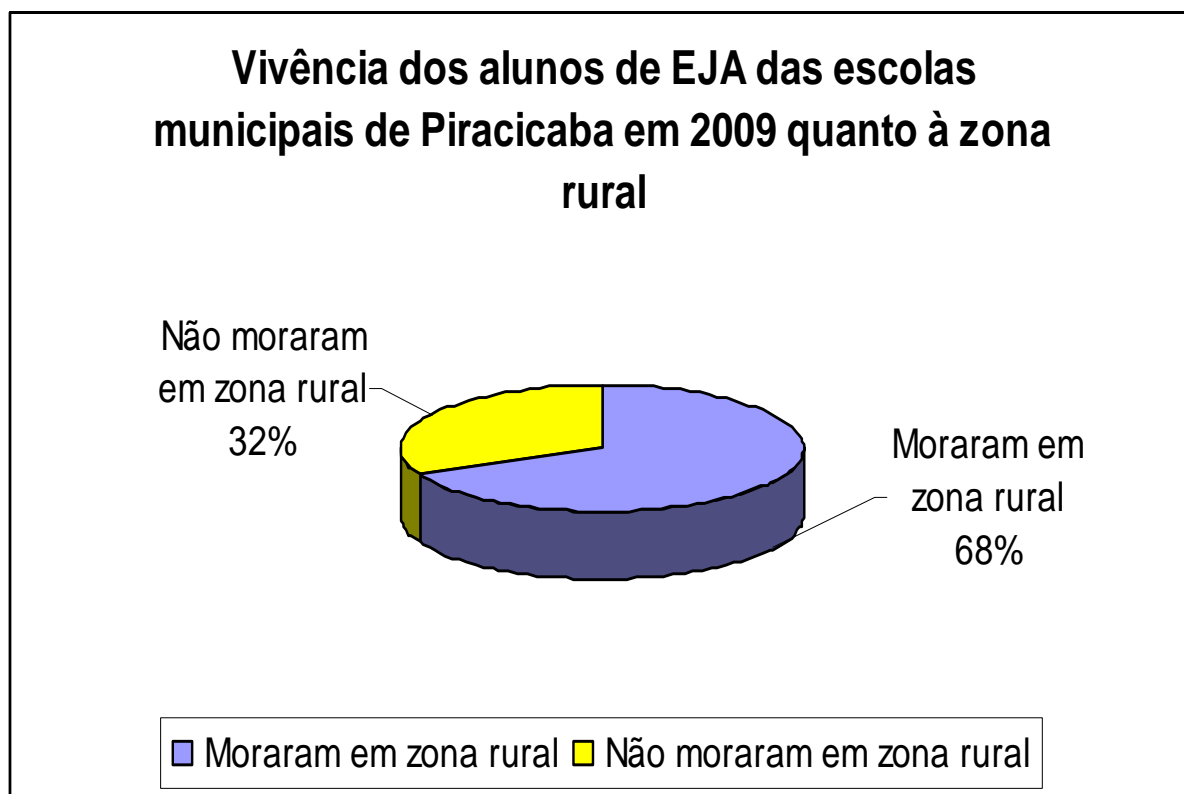
GRÁFICO 13: Origem dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba.



Fonte: Dados de Pesquisa

APÊNDICE F – VIVÊNCIA DOS ALUNOS NA INFÂNCIA

GRÁFICO 14: Vivência dos alunos das salas de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Piracicaba, quanto à zona rural.



Fonte: Dados de Pesquisa