

ANEXO AO PROCESSO Nº 194/99 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO EM: 14/03/2003

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréia de Lima Rafael

O Aluno = Adulto: Conhecendo o Sujeito Psicossocial

Marília

2003





ANDRÉIA DE LIMA RAFAEL



**O ALUNO-ADULTO: CONHECENDO O SUJEITO
PSICOSSOCIAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade
Estadual Paulista, Campus Marília, para
obtenção do Título de Mestre em
Educação – Área de Concentração:
Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral
Garboggini Di Giorgi

1430001676



MARÍLIA

2003



ANDRÉIA DE LIMA RAFAEL

**O ALUNO-ADULTO: CONHECENDO O SUJEITO
PSICOSSOCIAL**



Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade
Estadual Paulista, Campus Marília, para
obtenção do Título de Mestre em
Educação – Área de Concentração:
Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. *Cristiano Amaral
Garboggini Di Giorgi*

1410001576



MARÍLIA

2003

See n. 1576.



ANDRÉIA DE LIMA RAFAEL

O ALUNO-ADULTO: CONHECENDO O SUJEITO PSICOSSOCIAL

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

MEMBROS TITULARES:

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito

Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa

MEMBROS SUPLENTES:

Prof^a. Dr^a. Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

Prof. Dr. Luiz Eduardo Ramos Borges



AGRADECIMENTOS

Aos alunos e à professora Eliane do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Lins, sem os quais esta pesquisa não teria se concretizado.

Ao professor Cristiano que, sobretudo soube respeitar meu tempo interno, que muitas vezes excedeu os contratos estabelecidos.

Aos meus pais, Francisco e Lenilde, pelos suportes emocional e financeiro e, acima de tudo, pela possibilidade do sonho.

Às minhas irmãs, Dri e Tati, pelo respeito, admiração e acolhimento nos momentos de desordem, inclusive do espaço físico compartilhado.

À Denise, amiga de todos os momentos e companheira nas viagens à Marília.

À Roseli, companheira na educação de adultos, pela irreverência e alegria contagiantes.

Ao Silas pela importante colaboração na correção e revisão deste trabalho.

E especialmente a você “NAMORADO” por se dispor à digitação desta pesquisa e, fundamentalmente pela escuta reconfortante em meus momentos de repetitiva angústia, além da presença constante nas comemorações das conquistas cotidianas.

RESUMO

“É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico, com os sonhos, as esperanças, tímidas às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas”.

PAULO FREIRE



RESUMO

A presente pesquisa objetivou a investigação acerca da trajetória de vida de jovens e adultos não escolarizados na infância. Especificamente procurou lançar olhares aos modos de constituição do sujeito psicossocial, bem como aos sentimentos envolvidos na trajetória de indivíduos que tiveram acesso à escola apenas na vida jovem ou adulta. A pesquisa foi realizada na cidade de Lins, onde a política municipal assumiu a educação de jovens e adultos no que se refere ao chamado primeiro segmento. Foram sujeitos desta investigação dez alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas. A análise destas entrevistas foi realizada basicamente sob os referenciais teóricos da Psicanálise e da Análise do Discurso. Além das entrevistas com os alunos-adultos, foram realizadas duas entrevistas com a equipe técnica, bem como consulta documental prioritariamente nos textos utilizados em sala de aula e nos momentos de estudo entre a coordenação e os professores, ordem de serviço, registros e entrevistas a jornais locais que se constituíram em elementos que deram suporte à uma contextualização mais ampla do curso pesquisado. No presente estudo foi possível entender que os jovens e adultos pesquisados apresentaram, através de suas trajetórias de vida, sentimentos como raiva, medo, culpa, insegurança e inadequação por não terem frequentado a escola na infância e, ainda, desejo de aprender a ler e a escrever, e ter autonomia, para redigir cartas, providenciar carteira de motorista, para mudar de emprego e ascender socialmente, dentre outros, que acreditam poderem realizar através da frequência à escola. Foi possível, ainda, detectar que a escola é considerada a instituição produtora e detentora dos conhecimentos que levam à leitura e à escrita, amplamente valorizadas pelos alunos-adultos. É importante ressaltar que compreendemos que uma educação de jovens e adultos interessada na qualidade de serviço oferecido deve levar em consideração a subjetividade de sua clientela, bem como suas condições cotidianas de vida.

Keywords: Adult students; reading; writing; subjectivity; education of youths and adults.

Palavras-Chave: Aluno-adulto, leitura, escrita, subjetividade, educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

The present research aimed at the investigation of the life trajectory of youths and adults who didn't go to school in their childhood. It specifically focused the ways of constituting the psychosocial subject as well as the feelings involved in the trajectory of subjects who had access to school only in their youth or adult life. The research was performed in Lins city where the municipal politics assumed the education of youths and adults referring to what is called first segment. Ten students from the course of Education ou Youths and adults (CEJA) were the subjects of this investigation. They were submitted to semi-structured interviews. The analysis of these interviews was basically performed with the theoretical references from Psychoanalysis and Speech Analysis. Besides the interviews with the adult students two other interviews were made with the technical group.

Also the prior documental consultation of the texts used in the classroom and the moments of study between the coordination and the teachers, the order of services, data and interviews of local newspaper which supported a wider contextualization of the researched course.

In the present study it was possible to understand that the youths and adults researched showed through their life trajectory feelings like anger, fear, guilt, insecurity and inadequation as a consequence of not have been to school in their childhood. They also showed the desire to learn how to read and how to write and to get autonomy to write letters, to be able to take driver's license, to change jobs, to ascend socially, besides other things which are believed to be achieved through school frequency. Also it was possible to detect that school is considered as the institution that produces and detains the knowledge which leads to reading and writing so it is highly considered by the adult students. It is important to emphasize that we understand that the education of youths and adults concerning the quality of the service offered must consider the subjectivity of its students as well as their daily conditions of life.

Keywords: Adult student, reading, writing, subjectivity, education of youths and adults.

SUMÁRIO

Introdução – Iniciando um Diálogo.....	10
Capítulo I – Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	14
1.1. – Panorama Nacional.....	14
1.1.1. – A Cidade de Lins no Contexto Brasileiro da EJA.....	20
1.1.2. – O Projeto Intitulado Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA).....	21
1.1.3. – O Curso de Educação de Jovens e Adultos (CEJA – Lins).....	23
1.1.4. – Duas ou Três Questões Acerca do Programas Apresentados.....	29
Capítulo II – Algumas Considerações Teóricas e Metodológicas.....	37
2.1. – Elementos Norteadores da Pesquisa.....	37
2.2. – O Cenário: “Antiga Escola Alice Melges Tinos”; O Ato: A Entrevista; Os Atores: Os Alunos-Adultos.....	41
2.2.1. – O Cenário.....	41
2.2.2. – O Ato.....	42
2.2.3. – Os Atores.....	43
2.2.4. – Analisando o Ato.....	45
2.2.5. – Análise Documental e das Entrevistas com a Equipe Técnica.....	46
2.2.6. – Princípios do Referencial Teórico.....	46
2.2.6.1. – Apontamentos Sobre a Psicanálise.....	47
2.2.6.2. – Contribuições da Análise do Discurso.....	50
Capítulo III – O Papel da Leitura e da Escrita na Sociedade e no Imaginário do Alfabetizando.....	54
3.1. – Considerações Prévias.....	54
3.2. – Algumas Reflexões Através da História da Leitura e da Escrita.....	54
3.2.1. – Os Chamados Códigos de Leitura e Escrita de Uma Sociedade.....	56
3.3. – Alfabetização: Alguns Apontamentos.....	59
3.4. – O Processo de Leitura e Escrita: Qual o Lugar da Família?.....	61
3.5. – A Leitura e a Escrita a Partir de Jovens e Adultos Participantes do CEJA de Lins.....	64
Capítulo IV – Autoconceito e Auto-Estima – Por Quê Discuti-los?.....	71
4.1. – Alguns Apontamentos Que Justificam o Estudo do Tema.....	71
4.2. – Autoconceito, Auto-Estima: Conceitos Sinônimos; Complementares...?.....	73
4.3. – O Autoconceito e a Auto-Estima de Alunos do CEJA.....	76

Capítulo V – Um Dentre Outros Possíveis Olhares: Analisando o Discurso de Jovens e Adultos.....	80
A Título de Apresentação.....	80
Entrevista 01.....	81
Entrevista 02.....	84
Entrevista 03.....	89
Entrevista 04.....	94
Entrevista 05.....	99
Entrevista 06.....	103
Entrevista 07.....	108
Entrevista 08.....	112
Entrevista 09.....	117
Entrevista 10.....	121
Síntese das Entrevistas.....	124
Considerações Finais.....	127
Bibliografia.....	131
Anexos.....	138

Iniciando Um Diálogo

A importância conferida à educação de jovens e adultos, tema desta pesquisa, se deve às inquietações que foram se constituindo ao longo de minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Acredito que as indagações pessoais, se iniciaram na adolescência, quando passei a perceber mais claramente o apelo emocional de meus pais e mais acentuadamente de minha mãe, para que eu não deixasse de freqüentar a escola, a despeito das incontáveis dificuldades que, por vezes, assolavam a dinâmica familiar. O discurso de meus pais era marcado por falas do senso comum, tais como: “é muito triste ficar sem estudar”; “o conhecimento é algo importante e ninguém tira da gente”; “para ser independente você tem que estudar e conseguir uma boa profissão”, dentre outras. Tais colocações tornaram-se bastante presentes em meu cotidiano e já naquela ocasião passei a elaborar questões como: “o que sentem meus pais por não terem terminado o primário? Se gostam tanto da escola, por quê não continuaram os estudos? Será que muitas outras pessoas valorizam a escola dessa forma?”

Posso assegurar que as figuras paternas foram perseguidas pelas questões expostas acima por muito tempo e pelos mais diversos interesses.

As mesmas inquietações fomentaram muitas outras quando estendidas à vida escolar, isto enquanto freqüentei o curso de magistério, especialmente em substituição à professores no ensino supletivo. Constatei naquelas aulas que minha formação profissional contava com a ausência de disciplinas ou qualquer material teórico que discutisse o aluno-adulto.

Mais tarde, já na faculdade colaborei nas aulas oferecidas à chamada terceira idade, onde pude desenvolver leituras e discussões com professores e alunos que se envolviam com esta modalidade da educação.

Desta maneira, ao concluir a faculdade, sem perspectivas imediatas de trabalho na área de psicologia, aceitei com satisfação trabalhar em Lins com a alfabetização de jovens e adultos. Tal experiência resultou em grandes e valiosas contribuições à minha formação pessoal e profissional, posteriormente vindo a se constituir em suportes às reflexões que nortearam o projeto da presente pesquisa.

Durante o tempo em que convivi diariamente com jovens e adultos não escolarizados na infância, presenciei discursos que exprimiam angústia, medo, frustração e desejo para com

a aprendizagem formal da leitura e da escrita, e ouvi muitas e ricas histórias de vida, cuja forma de narração iam do trágico e melancólico ao irônico e alegre.

Tal relação interpessoal aguçou-me especificamente nas questões relacionadas ao modo como os jovens ou adultos não escolarizados vão se autoconstituindo enquanto indivíduos em suas trajetórias de vida - tendo em conta suas existências em uma sociedade letrada que elegeu a escola como principal instituição na sistematização dos códigos padrões da escrita e da leitura, impregnados de significados, como as possibilidades de ascensão social e poder -, como compreendem e elaboram suas relações especialmente com a família que, de acordo com seus relatos, aparece de forma bastante presente junto ao fato de não terem freqüentado a escola; os sentimentos experimentados na trajetória de vida com relação à leitura e a escrita e no retorno à escola, dentre outros questionamentos que serão expostos ao longo do presente trabalho.

Assim, com o intuito de “emprestar voz” aos alunos adultos a fim de problematizar questões como as já apresentadas anteriormente, realizei uma pesquisa na cidade de Lins, cenário em que a prefeitura municipal assumiu a educação de jovens e adultos no que refere-se ao chamado primeiro segmento. Tal pesquisa contou basicamente do exame da literatura especializada e documentação referente aos programas de educação de jovens e adultos na cidade de Lins; entrevistas com dois membros da equipe técnica e dez entrevistas com alunos-adultos, que foram analisadas basicamente sob os referenciais teóricos da Análise do Discurso e da Psicanálise.

Ao “visitar” a história da educação no Brasil, pude observar a presença de discursos acerca do analfabetismo em diferentes contextos sócio-políticos. Entretanto, a questão me pareceu não ter em momento algum da história deixado de se constituir elemento importante utilizado para os mais diversos interesses políticos para se transformar em medidas efetivas de investimento na qualidade da educação de jovens e adultos, que não tiveram acesso a um direito que deveriam ter assegurado.

A pesquisa de HADDAD e colaboradores (2002), acerca dos estudos realizados na educação de jovens e adultos demonstrou que a produção científica nesta área tem se ampliado, conquistando espaço significativo de reflexão. Entretanto, acredito ainda na existência de uma lacuna em pesquisas que investiguem a trajetória de vida não escolarizada e sua importância no modo do aluno-adulto perceber a si e ao mundo em que vive.

A pesquisa realizada resultou no presente trabalho, que procurou trilhar especificamente os seguintes caminhos:

A introdução – **INICIANDO UM DIÁLOGO** – onde visei explicitar as razões que me conduziram à investigação do tema e tracei os passos seguidos para a realização do presente trabalho.

Capítulo I – **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL** – Neste capítulo pretendi contextualizar a modalidade da educação pesquisada, através a história em âmbito nacional e especificamente na cidade de Lins-SP, com o intuito de compreender alguns elementos políticos, sociais e pedagógicos presentes na educação de jovens e adultos, que pudessem auxiliar na elaboração de argumentos necessários ao desenvolvimento deste trabalho.

Cabe ressaltar que este capítulo antecedeu aquele que explicita mais claramente os objetivos e os passos desenvolvidos na pesquisa, assim como o referencial teórico adotado, com a finalidade de que o objeto de estudo esteja melhor visualizado em seu contexto sócio-econômico-político, possibilitando a compreensão dos entrelaçamentos do ser individual com o meio social.

Capítulo II – **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS** – Com o presente capítulo busquei apontar especificamente as questões que levaram à investigação do tema; a metodologia; uma breve caracterização dos sujeitos; o referencial teórico que ofereceu maior suporte à análise das entrevistas assim como descrever o local de desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos, os roteiros utilizados na realização das entrevistas e as formas de análise dos dados.

Capítulo III – **O PAPEL DA LEITURA E DA ESCRITA NA SOCIEDADE E NO IMAGINÁRIO DO ALFABETIZANDO** – Onde abordei algumas questões acerca da representatividade social da leitura e da escrita, buscando contextualizar de forma ampla tais objetos.

Para tanto, foram desenvolvidas reflexões de autores como MANGUEL (1996), BAKHTIN (1995) e ABDALA (2002), dentre outros que realizaram ricas pesquisas em torno do tema mencionado.

Ainda neste capítulo organizei os extratos daquelas entrevistas, que demonstraram como as reflexões dos autores citados foram construídas, apropriadas pelos alunos-adultos.

Capítulo IV – **AUTOCONCEITO, AUTO-ESTIMA – POR QUÊ DISCUTÍ-LOS?** – Com o capítulo em questão busquei discutir alguns estudos desenvolvidos sobre os conceitos **autoconceito** e **auto-estima**, elencar possíveis definições e relacioná-las com o tema estudado. Além disso, selecionei os relatos das entrevistas que apontaram como os alunos-

adultos foram se autoconstituindo e os sentimentos acerca de si próprios ao longo da trajetória de vida, bem como os presentes no retorno à escola.

Capítulo V – *UM DENTRE OUTROS POSSÍVEIS OLHARES: ANALISANDO O DISCURSO DE JOVENS E ADULTOS* – Acredito que este capítulo se constituiu em principal momento do presente estudo, levando em consideração que nele expus extratos das dez entrevistas realizadas e desenvolvi a análise destes, apoiada nos referenciais teóricos da Psicanálise e da Análise do Discurso, bem como em outros que contribuíram para o trabalho de apreensão da subjetividade dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Aqui retomei os objetivos da pesquisa e estabeleci algumas reflexões sobre as aprendizagens alcançadas durante esta.

ANEXOS – Onde organizei os roteiros das entrevistas com a equipe técnica do CEJA, documentos referentes ao histórico deste e as entrevistas, de acordo com a transcrição que realizei.

Cabe expressar que ao início de cada capítulo, bem como das entrevistas analisadas citei pensamentos de autores que julguei pertinentes pela possibilidade das inúmeras relações destes com os temas discutidos. Tais citações foram sendo anotadas ao longo de minha vida pessoal e dessa forma, nem sempre aparecem devidamente referenciadas.

Ao finalizar o presente texto introdutório passo a refletir o caminho percorrido nesta pesquisa e os sentimentos ambíguos do alívio ocasionado pelo término de cada etapa e da angústia na retomada da etapa seguinte. Percebo que em momento algum deste caminho perdi de vista que as esferas afetivas e cognitivas integram o mesmo processo.

CAPÍTULO I

Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

“...Diferentes momentos históricos podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das possibilidades de humanização do Homem, mas é certo que a continuidade desse desenvolvimento constitui a substância histórica dele, que só deixará de existir se não mais existir nem História, nem Humanidade.” (HELLER, 1972)

Ao tentarmos reconstruir uma trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, percebemos que se constitui tarefa bastante árdua e complexa, dada à ausência de registros em relação às diversas ações implementadas, avanços e “descaminhos”, especialmente quando se trata da realidade não-governamental. Entretanto, pudemos contar com o trabalho de autores como CRUCIOL (2000), HADDAD (1999), BEISEGEL (1982), dentre outros, que pesquisaram amplamente a história de tal modalidade da Educação.

1.1 Panorama Nacional

De acordo com estudos realizados por CRUCIOL (2000), a educação de adultos desenvolveu-se no Brasil aliada à educação elementar comum. No ensino realizado pelos jesuítas com as crianças, pretendia-se atingir os adultos, pais, com a finalidade já conhecida por todos, de catequização. Entretanto, após a fase inicial da colonização, esta modalidade da educação foi considerada de pouca relevância e não mais investiu-se nela.

Data de 1954 o regulamento que implementa a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária no Rio de Janeiro, que divide a escola pública em escola de primeiro grau (educação elementar) e a de segundo grau, considerada instrução superior. Consta também

desta época a resolução para investir na formação de professores, ou seja, “formar em serviço, sob a supervisão de mestres experientes, o professorado para as escolas elementares da Corte” (BREJON, 1973, p. 44).

Faz-se relevante a observação de que no Império não se contava com a formação inicial do professor, mas já se pensava em “acompanhamento em serviço” – a formação em serviço desvinculada da formação básica do professor faz-se ainda presente, especialmente na educação de jovens e adultos, conforme constataremos ao longo de nossa pesquisa.

O deputado Antônio Cunha Leitão, em 1875 declara em Assembléia Geral:

“Da população geral dos homens pouco mais da metade não sabe ler; das mulheres mais da metade não sabem ler e das crianças em idade escolar (6 a 15 anos) apenas 5.788 freqüentam a escola, 16.499 não freqüentam”. (BREJON, 1973, p. 48)

A proibição do voto do analfabeto ocorre pela chamada Lei Saraiva em 1882 e as primeiras classes noturnas para adolescentes e adultos datam também dos tempos do Império e objetivavam atender uma população que encontrava-se engajada no mercado de trabalho e não alfabetizada; as aulas eram ministradas em lugares improvisados e com professores envolvidos recebendo salários abaixo da média de sua categoria.

A implementação das chamadas escolas regimentais que visavam alfabetizar soldados deu-se com o decreto nº 10.198, de 1913. Entretanto, esta única ação nacional mostrou-se inexpressiva dada a pouca abrangência numérica da população atingida.

O recenseamento realizado em 1940, segundo autores como BEISEGEL (1982), apresentou dados que apontavam para a gravidade da condição educacional: mais da metade da população jovem-adulta era analfabeta. O surgimento de uma Portaria do Ministério da Educação, em 1947, traz a criação do Departamento Nacional de Educação e, em 1948, Lourenço Filho lança uma campanha pela educação de jovens e adultos.

Cabe destacar aqui uma citação dos anos quarenta, encontrada no trabalho de LAMOUNIER (1981) acerca da representação política:

“Não estaremos a revelar nenhum segredo dizendo que a grande maioria dos nossos atuais círculos governamentais e parlamentares não acredita no povo brasileiro como entidade consciente, não lhe reconhecendo, portanto, nenhuma capacidade de discernimento e de liberação. O que se ouve a cada passo é que este povo, dado o seu grande atraso, do que precisa exatamente é de uma força que o tutele, o eduque e o conduza, protegendo-o mesmo contra si próprio, pois as suas deploráveis condições de educação e cultura o predis põem a todos desatinos...” (SANTOS: Apud, LAMOUNIER, 1981, p.230)

Entendemos que notas como a exposta anteriormente é a apresentação explícita da culpabilidade imputada à população ao não desenvolvimento das questões sócio políticas do país, daí a criação de programas educacionais compensatórios que, muitas vezes, parece-nos não só buscar o preenchimento de uma lacuna educacional, mas a compensação de uma ausência de preparo ou consciência política que acreditavam possuir tal população.

Em 1952, dando prosseguimento à criação de projetos educacionais, instituíam a Campanha Nacional de Educação Rural, que consistia basicamente nas chamadas Missões Rurais, que pretendiam a autocapacitação das comunidades, e os Centros de Treinamento, onde professores leigos instrumentalizavam os filhos de lavradores às atividades rurais e à educação básica.

Ainda, segundo BEISEGEL (1982), em torno de 1950, instaura-se a Campanha pela Educação do Analfabetismo contando com um plano piloto instalado em um município de cada uma das regiões do país. Entendemos que, nesse momento político, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da questão sócio-econômica-cultural do país. Tal concepção legitimava a visão do adulto não alfabetizado como incapaz, doente e marginal e, muitas vezes, identificado psicologicamente e socialmente como criança. PAIVA (1983), mostra-nos a descrição do adulto não alfabetizado, por uma professora da Campanha desse período político:

“Dependente do contacto face a face para o enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula (...) E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente(...). Inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns.

Adulto criança (grifo nosso), como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas”. (PAIVA, 1983, p. 79)

Já na década de sessenta, proliferou-se a chamada educação radiofônica, que tinha como objetivo orientar para a conscientização nos educandos da necessidade do engajamento em grupos voltados para o desenvolvimento das comunidades. Esse período parece-nos, marcou o aumento no interesse pela preparação de um maior contingente eleitoral.

GADOTTI (2001) entende que a história da educação de adultos propriamente dita, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos: o primeiro período compreenderia os anos de 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial,

chamadas de “cruzadas”, que visavam “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma chaga, uma doença.

No segundo período entre 1958 e 1964, deu-se a realização do segundo Congresso Nacional de Educação e Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização, que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido pelo próprio Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, após um ano de funcionamento.

Já no terceiro período realizaram-se insistentemente campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, criou-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) na década de setenta.

O tão conhecido MOBRAL, de acordo com estudiosos como CRUCIOL (2000) e GADOTTI (2001), dentre outros, foi criado com o intuito de extinguir o analfabetismo no Brasil, num prazo de dez anos, no máximo. Tal movimento, em princípio, apresentou-se como mais uma campanha, vindo posteriormente a ganhar forças, disseminando-se por todo o país, pela injeção de verbas e pelo planejamento, que visando uma educação mais extensa e integrando-se ao chamado sistema supletivo e a já mencionada educação radiofônica.

Em 1985, de acordo com os autores citados, o MOBRAL, que era entendido pela população como elemento crucial do Estado autoritário, não apresentou condições, políticas para ser mantido e após a redemocratização do país foi extinto.

Ao examinarmos a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, entendemos que, embora apareça a expressão “Educação de Jovens e Adultos” no título da Seção IV, do Capítulo II, a importância conferida a esta parcela da população fez-se pequena, com ênfase no caráter supletivo, não mencionando encargos ou responsabilidades para com este.

A história da educação de jovens e adultos tem sido acompanhada por termos como criação, disseminação e extinção. Dessa maneira, deu-se também a finitude de projetos como os da Fundação Educacional e do pomposo PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), criado após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, no ano de 1990.

Da Comissão Nacional de Alfabetização, criada em 1989, então sob a coordenação de Paulo Freire, sabe-se que perdura até os dias atuais, com a finalidade da elaboração de diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo. Entretanto, a atuação de tal comissão, tem se mostrado muito discreta, tendo em vista, inclusive, a falta de apoio do Governo Federal para com muitas das diretrizes.

Para GODOTTI (2001), tomando como parâmetro à relação entre Estado e educação popular, a educação de adultos, enquanto concepção particular daquela modalidade, pode ser dividida em duas grandes tendências teórico-práticas:

1º. A tendência – que poderia ser chamada de maniqueísta, pois não admite o Estado como parceiro da educação popular, opondo-se mecanicamente a este. Para essa tendência, o Estado visa sempre à manipulação e à cooptação, ao passo que a educação popular visa sempre à participação e à emancipação e, por isso, ambos seriam inconcebíveis.

2º. A tendência integracionista que pretende a colaboração entre Estado, Igreja, empresariado, sociedade civil, etc. Tal tendência divide-se em duas vertentes. Uma vertente que defende a simples extensão da escola das elites para toda a população e outra que defende um caráter popular para a escola pública.

Seja qual a direção que lancemos o olhar às tendências comentadas, o quadro que se apresenta acerca da alfabetização de adultos faz-se com as cores dos avanços, recuos, inconsistências de paradigmas educacionais, ausência de compromissos com os projetos e diretrizes criadas, dentre outras, que contribuem para que as taxas de analfabetismo ainda apresentem-se altas.

SOUZA (1991, p.172), em seu trabalho sobre analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico, apresenta dados que datam de 1995, da FIBGE e, que servem aqui para visualizarmos o trajeto do analfabetismo no Brasil de 1900 a 1991:

ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS E MAIS – BRASIL 1900-1991.

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem Declaração	Taxa de Alfabetização
1990	3.380.451	6.348.869	22.791	35%
1920	6.155.567	11.401.715	-	35%
1940	10.379.990	13.269.381	60.398	44%
1950	14.916.779	15.272.632	60.012	49%
1960	24.259.284	15.964.852	54.466	60%
1970	35.586.771	18.146.977	274.856	66%
1980	54.793.268	18.716.847	31.828	75%
1991	76.603.804	19.233.239	-	80%

Ao observarmos o quadro acima nos remetemos a FERREIRO (1999), que ao referir-se à educação de jovens e adultos diz acreditar ter ainda muito por fazer no plano do diagnóstico e orientação da gravidade da situação e do escândalo de certas conjunturas. Para

essa autora, a Conferência ocorrida na Tailândia, e já citada no presente trabalho, demonstrou que, ainda hoje, o analfabetismo é visto como enfermidade a ser tratada. Tal modo de caracterização, segundo acredita, não gera sensibilização à questão, mas uma reação de repulsa e uma maneira inadequada de percebê-la. Além disso, entende que este modo de olhar a problemática reforça os sentimentos de inferioridade, exclusão e marginalidade na população não alfabetizada.

Prosseguindo a linha histórica dos projetos junto à educação de jovens e adultos, o que verificamos hoje é a priorização do ensino fundamental e esta modalidade de ensino sendo assumida por esferas do poder municipal. O PLANFOR (Programa de Qualificação e Requalificação Profissional), o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o PAS (Programa de Alfabetização Solidária) constituem os únicos projetos federais em desenvolvimento na atualidade.

Para HADDAD e DI PIERRO (1999), ao se examinar os treinandos do PLANFOR, constata-se que os que não possuem qualquer escolaridade estão sub-representados, pois significam apenas 5% da população beneficiada pelo programa.

Ainda sobre o PLANFOR, sabe-se que tal programa é descentralizado nos Estados, fazendo-se parcerias com universidades, escolas técnicas, ONG's, empresas, dentre outros segmentos.

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que teve início no ano de 1996, segue, também, em sistema de parcerias e visa uma campanha de alfabetização efetuada em um semestre. Tal campanha tem sido desenvolvida em municípios que contam com uma população menos favorecida economicamente e com índices de analfabetismo bastante altos, na faixa etária de quinze a dezenove anos. Esse programa conta, ainda, com a participação de muitos educadores trabalhando voluntariamente.

Na visão de HADDAD e DI PIERRO (1999) o Programa de Alfabetização Solidária apresenta algumas das conhecidas limitações das campanhas de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito de alfabetização estreito, não assegurando continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas e trabalha em parte com educadores leigos. Tal programa, aponta os autores citados, não incide sobre os fatores sócio-econômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo.

Cumprе salientar que, através dos estudos realizados até aqui, percebemos que a EJA (Educação de Jovens e Adultos), não se mostrou em momento algum da história tomada pelos governantes como parte integrante da política nacional. A redução do índice de analfabetismo apresentou-se sim, em diferentes momentos históricos, alvo de interesses políticos que não

levaram em consideração a população não alfabetizada, bem como seus interesses e necessidades.

Em consequência à política que tem sido adotada pelo governo ao priorizar o ensino fundamental e excluindo a EJA de suas responsabilidades, vemos estados e municípios que demonstram interesse em fazê-lo implantando o chamado SEJA (Serviços de Educação de Jovens e Adultos), que conta com referencial teórico e metodológico produzido pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

1.1.1 A Cidade de Lins no Contexto Brasileiro da EJA

“Analisar, não os comportamentos nem as idéias, não as sociedades nem as suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”.
(FOUCAULT, 1966)

Entendendo a educação de adultos como fenômeno situado em um contexto social, inserido em uma realidade histórica e, assim, sendo perpassado por uma série de determinações, julgamos de grande relevância uma coleta de informações, dados e relatos que permitissem visualizar tal modalidade de educação na cidade de Lins que, obviamente, não se apresenta descontextualizada da construção histórico-social da educação de adultos no Brasil.

Dessa maneira, o que pretendemos com o estudo que consta de entrevistas com a equipe técnica da educação de jovens e adultos de Lins, pesquisa de material documental, incluindo a imprensa escrita local, observação de textos trabalhados com alunos e professores, dentre outros, foi a tentativa de contextualizar a realidade em que se desenvolve tal pesquisa, procurando captar essa natureza dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Cabe citar LUDKE (1986) que afirma:

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. (LUDKE, 1986, p.1)

De acordo com o decreto municipal nº 5.231, de 27/03/1998, a Secretaria da Educação de Lins implementou o Programa de Jovens e Adultos, em princípio contando com cinco salas de aula, em diferentes localizações. Nesse momento, os dados estatísticos do IBGE apontam que 12% do total de 60.000 habitantes do município são analfabetos.

Segundo consta da documentação examinada, a formação das salas de aula efetuou-se através da parceria entre Secretaria Municipal da Educação e a Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras de Lins, com o intuito de oferecer curso de continuidade, equivalente ao primeiro segmento de ensino fundamental, aos alunos alfabetizados pelo Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA) da referida faculdade e, também, atender à demanda de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursar ou concluir seus estudos.

1.1.2 O Projeto Intitulado Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA)

“Olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar ‘a verdade’ de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança”. (GORE)

Ainda segundo o exame da documentação na Secretaria da Educação – contendo, inclusive, registros de falas da então coordenadora do PROAJA - o referido programa teria nascido de uma reflexão das Irmãs Salesianas sobre a realidade circundante num momento de

oração. Consta que, no início do ano de 1996, a faculdade à qual a comunidade religiosa em questão coordena, implementou a alfabetização de jovens e adultos, oferecendo palestras e cursos preparatórios para voluntários que, no início, constava dos chamados líderes comunitários das paróquias, ex-alunos da faculdade e algumas pessoas da comunidade que se mostraram sensíveis à causa e estiveram dispostas a atuar como educadores. Os objetivos, que constam de documentação de tal programa, nas palavras da Irmã responsável eram:

"...Minimizar o problema do analfabetismo em Lins e algumas cidades vizinhas, no Estado de São Paulo, buscando com um grupo de voluntários, práticas alternativas de alfabetização de qualidade para a realização de um trabalho com jovens e adultos de todas as classes sociais, especialmente das classes populares. Com relação ao educando, buscar uma prática educativa que dê oportunidade ao educando de ser sujeito da própria educação para libertar-se e transformar o seu meio e assim confirmar-se ou redescobrir-se participante da História. Compreender o que está por trás das letras, expressar-se e interagir com o meio através da leitura e da escrita..."
(HOSANA, 1997)

Acerca da metodologia empregada e especificamente sobre a rotina de trabalho, aparece no relato de HOSANA:

"...A metodologia é decorrente da concepção que se tem de homem, de educação, de aprendizagem, de sociedade e dos princípios de uma educação libertadora. Em Lins, optou-se por uma prática alternativa de alfabetização. Fundamenta-se nos pressupostos filosóficos / pedagógicos tanto cristãos, como de Paulo Freire e na teoria da psicopedagoga Emília Ferreiro. É uma tarefa árdua e difícil. Os desafios são muitos. O educador que persiste numa relação dialética com os educandos e com o grupo de estudo e reflexão, aprende e cresce com ambos.

Bem, os monitores trabalham doze horas semanais. Nove horas com turmas de alfabetização e três horas, às sextas-feiras, para estudo de material teórico, troca de experiências ou reuniões para planejamento e comunicação. As salas de aula funcionam em escolas do município, centros comunitários, salões paroquiais, salas da nossa faculdade e instituições particulares de promoção social. Aqui na cidade de Lins, são dezesseis salas, com idade variando entre quinze e oitenta anos...”

Cumprе salientar que foge aos propósitos do presente trabalho maior aprofundamento sobre o PROAJA. Entretanto, acreditamos pertinente tecer as reflexões acima, por tratar-se de programa de grande expressividade na cidade de Lins.

1.1.3 O Curso de Educação de Jovens e Adultos (CEJA – Lins)

“A revista JÁ (Diário Popular) trouxe em sua edição deste domingo uma reportagem intitulada ‘O primeiro Mundo é logo ali’, onde traz dados sobre o índice de Desenvolvimento Humano de 625 municípios paulistas, esse índice inclui educação compreendendo a taxa de alfabetização de adultos, índice de renda... Lins está situada em 38º lugar”. (JORNAL CORREIO DE LINS, NOVEMBRO 1999).

Cabe ressaltar aqui que a cidade de Lins encontra-se entre os municípios, onde a política pública local assumiu a educação de jovens e adultos, mais especificamente, a modalidade equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental (antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), o que motivou ainda mais o interesse desta pesquisa por tal município, e o CEJA que,

além de poder ofertar-nos a possibilidade de reflexões acerca das atuais políticas públicas no ensino de jovens e adultos, apresenta a população desejada a ser conhecida – tendo em vista a caminhada de muitos deles pelo Programa de Alfabetização (PROAJA) ou permanência, ainda que, por curtos períodos, em outros programas de educação.

O exame da documentação referente ao CEJA¹ aponta que as cinco salas criadas em 1998, sendo quatro instaladas em regiões periféricas e apenas uma em região central, atendiam cerca de cento e dez alunos. No ano seguinte foram mantidas as salas, com um público de cento e vinte alunos e, no ano de 2000, o número ampliou-se para oito salas - fechou-se a única que funcionava na região central, em uma escola particular. Já em 2002, o número de salas passou para dez, sendo uma delas criada para o projeto denominado “A Escola no Trabalho”, que foi implantado no ano de 2001, com o objetivo de atender aos funcionários inseridos na própria prefeitura municipal, que não tiveram a oportunidade de concluir as séries do chamado primeiro segmento, e a mais recente criação, trata-se de aulas para trabalhadores da usina de reciclagem municipal. O número de alunos matriculados no presente ano consta de cento e setenta, no total das salas.

Vale destacar que a Secretaria da Educação de Lins não apresenta um levantamento estatístico rigoroso acerca do número de alunos evadidos, freqüentadores assíduos ou daqueles que recebem certificados de conclusão de curso. Entretanto, a coordenadora forneceu, com amabilidade, números que, “se tratados”, podem constituir-se bases bastante consistentes para novos estudos. Para os objetivos de nossa pesquisa qualitativa, satisfiz-nos apenas uma “visão panorâmica” dos alunos matriculados, evadidos e concluintes do curso – já que não consta o recrutamento de outros dados numéricos ou estudos qualitativos acerca de tais questões. Para a coordenadora do CEJA, tal estudo poderia ser interessante, mas faz-se bastante complexo²:

“...Sabemos que o PROAJA e o CEJA vêm ao longo destes quatro anos contribuindo para a diminuição do analfabetismo. Uma parcela expressiva dos alunos oriundos do PROAJA às classes de Continuidade, bem como dos demais são, após concluído o Curso, encaminhados às classes referentes ao segundo seguimento do ensino fundamental mantidas pelo Estado.

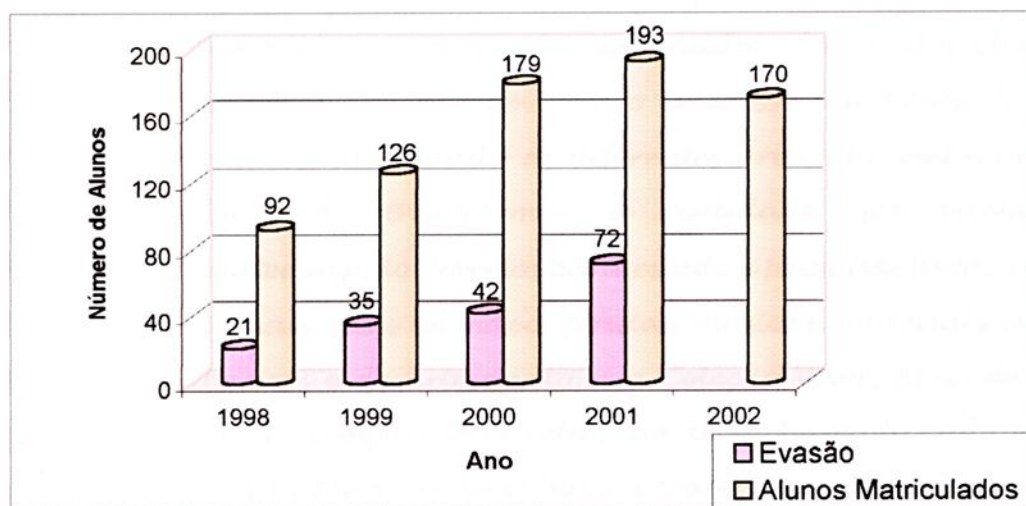
¹ A documentação consta de material impresso e do Banco de Dados em terminal informatizado.

² Consultar anexo 3 – Entrevista com a coordenadora do CEJA.

Porém, ainda nos é viável expressar precisamente os dados quantitativos, a rotatividade dos alunos entre PROAJA e CEJA é permanente, podendo ocorrer em qualquer época do ano. A frequência dos alunos é instável por problemas de saúde, motivos familiares, trabalho, às vezes, noturno, mudança de residência e, muitos dos alunos alfabetizados pelo PROAJA e encaminhados ao CEJA preferem, por motivos pessoais não dar prosseguimentos aos estudos...”
(ROSELI,2002)

Apresenta-se aqui alguns dados que puderam ser aventados durante a pesquisa:

Ano	Evasão	Alunos
1.998	21	92
1.999	35	126
2.000	42	179
2.001	72	193
2.002	*	170



*³

Quanto aos objetivos do CEJA, o projeto pedagógico de 2002 levantou a necessidade da atuação, em caráter de urgência, em projetos que levem à erradicação do

³ Os dados referentes à evasão de alunos no ano de 2002 ainda não foram levantados pela coordenadoria do CEJA.

analfabetismo, bem como o acesso e continuidade aos estudos o que reverterá em benefícios a cada indivíduo e à nação. Comenta-se, ainda, a intenção pela busca por uma ação educativa baseada nas vivências dos alunos jovens e adultos, propiciando a ampliação de suas descobertas sobre o mundo e valorizando suas manifestações e interesses, além da busca pela aquisição do conhecimento e desenvolvimento de habilidades nas diversas áreas, bem como meios de reflexão para o constante exercício da cidadania.

Acerca da organização curricular, metodologia utilizada, recursos didáticos e avaliação, diz a coordenadora do Curso:

"...Cientes da variedade dos problemas que afetam o cotidiano dos alunos jovens e adultos, bem como os desafios dos tempos modernos, multiplicam-se os temas pedagógicos no interior do processo educativo. Além dos conteúdos universalmente conhecidos como componentes na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, são de grande importância a integração dos conhecimentos comuns e de interesse dos alunos, oportunizando a leitura de mundo e a capacidade de aprender a aprender. Sobre a metodologia, tem sido construída através dos chamados projetos que nascem com o interesse e a necessidade dos alunos, abordando as diferentes áreas do conhecimento e buscando transformar a realidade que vivemos. Os materiais são diversos para estudo e pesquisa: livros, revistas, jornais, fitas de vídeo, poesias, músicas, materiais escolares básicos e de artesanato, e a Coleção Viver, Aprender. Para citar exemplos de Projetos: um deles chamado Cada um com sua história, onde se buscou trabalhar os dados pessoais do aluno, marcas que os identificam, história de vida, ciclo biológico de vida, migração e imigração, lendas e crenças, etc. Neste tipo de projeto, o professor buscou alcançar uma melhor auto estima, o reconhecimento do aluno como cidadão, a construção de diferentes tipos de textos, a interpretação de forma coerente e reflexiva de diversos tipos

de textos e, também, a resolução de situação-problema, cálculos mentais e algoritmos elementares.

Quanto à avaliação trabalhamos com a construção dela durante todo o processo de ensino, através da auto avaliação e da análise do desenvolvimento do aluno durante todo o curso...” (ROSELI)

Sobre o fato dos professores do CEJA serem os mesmos que atuam na rede municipal como professores de educação infantil, diz ROSELI:

“...Além da falta de material de pesquisa na área da EJA que auxiliem o professor na construção do Projeto Pedagógico, o fato de darem aulas para crianças trazem muitas dificuldades, em virtude das diferentes realidades...”⁴

GUIDELLI (1998) aponta para a importância do conhecimento da prática docente do professor, especificamente por parte de coordenadores pedagógicos e técnicos das secretarias de educação, entendidos como agentes importantes na consolidação de projetos diferenciados no interior da escola. Conhecer a prática docente do professor, comenta o autor, que atua no campo específico da educação de jovens e adultos, torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções como acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

Acerca dos cursos de capacitação para professores, acompanhamento em serviço, momentos de estudo e reflexão da prática da sala de aula, diz a coordenadora:

“...Visito todas as salas de aulas uma vez por semana e nessas visitas converso com meus professores, resolvemos alguns problemas de ordem prática. Muitos professores têm medo, trauma mesmo, de coordenação; então, procuro aproximar-me deles, não oprimi-los; dou texto de incentivo, elogio, discuto individualmente as dificuldades.

⁴ Os procedimentos para atribuição das aulas do CEJA, carga horária e abonos constam do anexo 8.

No HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que são três horas semanais, nós fazemos desde o amigo secreto para o ano todo, que consta de enviar cartas, cartões, telemensagens, dar um apoio quando o amigo estiver necessitando, dinâmicas, leituras de textos que fazem refletir e levantar a auto-estima, até discussão acerca de problemas concretos vividos em sala, leitura de textos teóricos e exposição dos projetos trabalhados. Quanto aos cursos, participamos de dois promovidos pelo BB Educar, um em Águas de Lindóia, que foi em âmbito estadual e, este último, nos meses de maio e junho, com professores de faculdades, como UNESP, que foi avaliado como muito produtivo pelos participantes...”

Ainda sobre este tema, ouvimos a professora ELIANE, que atua junto à sala, a qual realizou-se a presente pesquisa:

“...as dificuldades são de várias ordens... os cursos, como um que fizemos em Águas de Lindóia, a Prefeitura pagou o curso, mas tivemos que ir com carro próprio (...) Esse último com cento e vinte horas, achei muito bom, mas rápido demais, muito concentrado (...) além disso, achei o conteúdo de Geografia muito distante da realidade do aluno...”

O conjunto de especificidades da educação de jovens e adultos, como adaptações de horários e calendários alternativos, surge, muitas vezes, de forma antagônica no discurso de coordenadores e professores.

Diz a coordenadora ROSELI:

“...As salas são montadas, com horários que possam atender às necessidades de trabalho dos alunos...”



E acrescenta:

“...A maioria das salas começam suas aulas às 19:00 horas e terminam às 22:00 horas. Entretanto, o professor deve chegar às 18:30 horas para o plantão de dúvidas, onde o professor fica a disposição dos alunos para solucionar dúvidas, esclarecer questões - o que nem sempre tem funcionado. Mas, uma sala tem horário das 14:00 horas às 17:00 horas e, a dos funcionários da prefeitura funciona duas vezes por semana, das 7:00 horas às 11:00 horas, além daquela as sextas, no horário das 11:15 horas às 12:45 horas...”

A professora ELIANE ao citar as dificuldades com o CEJA, comenta:

“...a frequência não é assídua, o horário tem que ser flexível porque muitos trabalham (...) - é difícil...”

1.1.4 Duas ou Três Questões Acerca dos Programas Apresentados.

“O essencial é saber ver. Mas isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender. Procuro despir-me que aprendi, procuro esquecer do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos...” (PESSOA)

Ao “conversarmos” com o material coletado e apresentado anteriormente, procuramos não nos restringir apenas ao conteúdo explicitado, manifesto, mas buscamos lançar um olhar mais aprofundado que nos permitisse o desvelamento de mensagens implícitas, dimensões

educadores. Dentre elas o distanciamento da teoria em relação à prática, o conhecimento ministrado de forma fragmentada, a ausência de um corpo teórico sobre o fundamento da educação de jovens e adultos, basicamente ligados às áreas da pedagogia, psicolinguística, etc.

Ainda sobre a formação do professor, constatamos através da documentação e fala da coordenadora do CEJA que, também em Lins, os professores que atuam neste projeto são os mesmos que trabalham com a educação infantil em outros períodos, o que demonstra-nos a despreocupação para com o educando adulto, evidente ainda nos cursos de formação de professores. As licenciaturas, de acordo com a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno adulto, ao qual não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente (GUIUBILEI, 1993).

De acordo com o pesquisado sobre o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Lins, verificou-se a absoluta vinculação deste com a Igreja Católica, o que nos remete aos primeiros momentos da educação no país, onde os pressupostos filosóficos-pedagógicos encontravam-se embasados e voltados totalmente aos interesses catolicistas. Nas palavras da freira coordenadora do Projeto, encontramos:

"...Pelas razões explicitadas, optou-se por uma prática alternativa de alfabetização. Fundamenta-nos pressupostos filosóficos tanto cristãos, como de Paulo Freire e na teoria da psicopedagoga Emília Ferreiro..."

Ao comentar sobre os resultados do Projeto, acrescenta:

"...O milagre do amor, da doação e do respeito é visto em cada grupo progressivamente transformando-se numa convivência fraterna (...) Entre tantos fatos destacaram-se:

- A superação de rivalidades entre duas classes. Chegaram a atingir o outro extremo, fazendo comemorações, orações e festas em conjunto;*
- Olho vivo para a situação do outro, com rifa de uma corrente de ouro para ajudar um jovem acidentado;*

venda de duzentos e cinquenta cupons de adesões para uma promoção de asilo; doação de uma cesta básica à uma família carente; campanha para aumentar o número de sócios da Casa da Criança de Lins (...) estes e outros são milagres do amor desinteressado..."

O relato exposto nos faz refletir sobre a necessidade do ensino ser laico. Tal necessidade foi amplamente discutida por educadores como Anísio Teixeira, ainda nos anos trinta; entretanto, é tratada na Constituição Federal de 1988 de maneira inconsistente:

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. (art. 210 § 1º)

Acreditamos que o PROAJA, aqui comentado, ilustra o caráter assistencialista e a não garantia da laicidade, que, muitas vezes, a educação de jovens e adultos tem assumido no país. Evidenciam-se as ambigüidades de ações, ideologias, culturas e políticas da concepção cristã impregnando os objetivos daquela modalidade da Educação.

O caráter assistencialista, pensamos, ganha ainda mais espaço quando as forças políticas federais e ou estaduais mostram-se não só descompromissadas com a educação de jovens e adultos, como em muitos momentos colocando-se opositoras à esta, oferecendo resistências inclusive à sua prática cotidiana, como no caso citado pela imprensa escrita da cidade de Lins:

Estado proíbe utilização de salas de aula ociosas

“Alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) procuraram a reportagem do Debate esta semana para protestar contra uma decisão do Governo do Estado, aplicada pela Diretoria Regional de Ensino de Lins, de proibir o uso da sala de aula da Escola Pe. Otacílio de Oliveira, na Vila Santa Teresinha. O prédio da escola é do Município, mas está cedido ao Estado. O que não dá para aceitar é o fato de que à noite a escola fica fechada, tanto que no ano passado a sala de aula foi usada sem problemas.

Por conta da proibição, os alunos já estão com as aulas atrasadas há quinze dias. Além disso, a comunidade e os coordenadores do programa terão de reformar uma sala emprestada pelo Pe. Alfredo".(JORNAL DEBATE, MARÇO DE 2002)

Conforme relatos e análises apresentadas na presente pesquisa, constata-se que as aulas para educação de jovens e adultos ocorrem em salas improvisadas ou cedidas por escolas municipais infantis.

Para MENIN (1994), em pesquisa relacionada à identificação dos problemas cotidianos da educação de jovens e adultos, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos não estão restritas apenas a causas endógenas, mas também exógenas à escola. Dentre elas, pode-se citar a negligência do Estado em oferecer condições mínimas de trabalho e salário que garantam uma prática docente competente e comprometida. A respeito de condições mínimas de trabalho não asseguradas, diz a professora do CEJA:

"...Nós temos falta de material de higiene, o pessoal da escola (alunos) é quem limpa, não temos faxineira; tem aluno que chega a sair da escola porque não tem caderno, não tem material, então, tem vezes em que tiro do bolso para comprar caderno (...) às vezes, os alunos conseguem doação desse tipo de material..."

A ausência de estrutura física e material básico para o CEJA nos remete a questionamentos que, embora possam estar ocupando "lugar comum", não estão sendo minimamente respondidos. São eles: qual o real envolvimento com a educação de jovens e adultos? que tipo de compromisso está sendo estabelecido com a qualidade desta modalidade de educação? que propósitos sócio-políticos-pedagógicos a educação de jovens e adultos está cumprindo neste momento histórico? que princípios, conceitos e referenciais têm norteado a ação de coordenadores e professores envolvidos com a educação de jovens e adultos, ao lidarem, por exemplo, com situações específicas da alfabetização? o que tem-se efetivado a respeito da ampliação de recursos financeiros e garantias de que os percentuais mínimos de dotação orçamentária da receita tributária em seus três níveis estejam sendo estendidos à educação de jovens e adultos? que ações têm sido colocadas em prática no que se refere ao

preparação do aluno para as séries do segundo segmento – predominância da concepção de que o aluno tem que passar para a série seguinte. Diz:

“...eu gostaria de dizer ainda que, esse ano apesar de não ter nenhum aluno para mandar para a quinta série...”

A propósito dos objetivos da educação de jovens e adultos de Lins, tanto do PROAJA quanto do CEJA, acreditamos ser interessante retomar as falas de suas respectivas coordenadoras:

“...Minimizar o problema do analfabetismo em Lins e algumas cidades vizinhas...” (HOSANA)

“...Faz-se necessário, em medida de urgência, atuar em projetos que nos levem à erradicação bem como do acesso e continuidade aos estudos...” (ROSELI)

O conteúdo subjacente aos objetivos mostra-se ainda relacionado à concepção do analfabetismo como patologia. Tal “ordem médica” parece enxergar o aluno não alfabetizado como um portador de algum tipo de moléstia que necessita ser estirpada, erradicada e, portanto, há que se programar e executar as chamadas campanhas e projetos alternativos pela alfabetização como historicamente vem ocorrendo. Esta visão traz em si a culpabilização sobre a figura do aluno, sem um aprofundamento das causas histórico-sociais do analfabetismo e não pensando a alfabetização enquanto processo.

Ainda sobre os objetivos, acreditamos que a educação de jovens e adultos tem carregado consigo o dilema de pretender dar garantias de um direito que foi negado a estes alunos, que é a escolarização básica e ao mesmo tempo promover expectativas grandiosas, as quais, quase sempre, não se têm realizado.

Cabe reafirmar que, de modo geral, entendemos que o município de Lins vem demonstrando preocupação com ações educativas que resultem em um trabalho processual, comprometido com a busca de uma metodologia de qualidade, que respeite o aluno adulto, em suas singularidades, bem como com uma relação professor-aluno que tente estreitar laços afetivos, apontados como importantes pela equipe técnica do CEJA.

Entretanto, percebemos uma ausência de estudos acerca da abrangência dos programas da educação de jovens e adultos no município e da realidade do analfabetismo, bem como de uma pesquisa que aponte o percentual de evadidos e o levantamento de hipóteses sobre as evasões e que atenda à questões tais como se há maior concentração de evadidos em determinadas localidades; quais os motivos presentes no fechamento de algumas salas de aula, incluindo a única que localizava-se em escola particular; número de alunos encaminhados do PROAJA para o CEJA e daqueles que concluíram o primeiro segmento deste; se é significativa a redução do número de matrícula no ano de 2002; se há maior número de evadidos em um dos programas e suas hipóteses, dentre outros questionamentos referentes à prática docente.

Por fim, gostaríamos de apontar que estudos como o sugerido acima teriam grande relevância para uma maior visualização dos resultados alcançados, problemas enfrentados, reflexão e propostas de elaboração para enfrentamento das dificuldades.

Através da exteriorização da professora do CEJA, pode-se notar algumas hipóteses pessoais sobre a evasão, demonstrando angústia, talvez por não encontrar continência em qualquer tipo de pesquisa realizada até o presente momento:

“...As dificuldades são de várias ordens: o fato dos alunos abandonarem a escola com facilidade, a frequência não é assídua...o adulto tem muita insegurança quanto a sua capacidade de aprendizagem, tem medo, vergonha de arriscar, de errar, então o incentivo tem que ser constante e o vínculo com o professor deve ser muito bom...” (ELIANE, 2002).

CAPÍTULO II

Algumas Considerações Teóricas e Metodológicas

“Diferentemente das outras Ciências, a Humana não recebeu por herança um domínio já delineado, dimensionado em seu conjunto, mas não – desbravado... Pode-se, portanto, fixar o lugar das ciências humanas nas vizinhanças, nas fronteiras imediatas, e em toda a extensão das ciências que tratam da vida do Homem, do trabalho e da linguagem”.
(FOUCAULT, 1966)

2.1 Elementos Norteadores da Pesquisa

Cabe enfatizar aqui que o estudo apresentado teve como ponto de partida inquietações como: quais os sentimentos envolvidos no processo de alfabetização do aluno adulto? Como o jovem ou adulto observa-se a si mesmo, analisa-se, decifra-se, autoconceitua-se? Qual a importância atribuída à leitura e à escrita? Como e de que modo as vivências e as experiências com o mundo letrado vão sendo elaboradas, ressignificadas e alteradas na trajetória de vida do jovem ou adulto? Qual a importância atribuída? Qual (ais) a (s) leitura (as) pessoal (ais) sobre a influência da escola, da família, do trabalho e da sociedade em geral, no fato de não ter frequentado a escola na infância, e quais elementos acreditam estar presentes ainda na vida adulta? De que maneira é percebido, sentido o estar frequentando a escola? Como são encarados os desafios cotidianos intra/extra aula para prosseguir na sua trajetória de estudante?

A presente investigação, portanto, utiliza-se da problematização das questões expostas acima objetivando lançar olhares aos modos de constituição do sujeito psicossocial e os

da maneira pela qual o indivíduo pensa a respeito de uma questão, o que sente a respeito, ou em que fundamenta suas convicções.

Leituras, conversas e reflexões deixaram-nos, portanto, claro que a escolha seria por uma metodologia qualitativa, onde o instrumento entrevista semi-estruturada cumpriria o objetivo de um maior aprofundamento das informações pesquisadas e a análise documental complementaria os dados obtidos através das entrevistas.

Em defesa à escolha da entrevista como uma das maneiras de coletar os dados na presente pesquisa, nos reportamos a BOURDIEU (1997) quando afirma que ao entrevistar realiza-se um “exercício espiritual”, pois o entrevistador pode tornar seu o problema do entrevistado, aceitá-lo e compreendê-lo tal como é, em suas necessidades individuais.

Ainda sobre as entrevistas, cabe expor que, da estruturação à análise, passando pelo desenvolvimento, procuramos estabelecer uma relação de escuta que fosse ao mesmo tempo metódica e ativa, que permitisse alguma intervenção, mas não interferisse diretamente no mundo das idéias do entrevistado. Admitimos que tal postura não se apresenta tão facilitada na prática. Sobre a tentativa de uma comunicação menos violenta, podemos citar BOURDIEU (1997), quando coloca que:

“Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar participar da troca...”(BOURDIEU, 1997, p.695)

Cabe ressaltar que para análise documental foram examinados documentos como: ordens de serviço do Curso de Educação de Jovens e Adultos, textos utilizados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo com os professores e aqueles trabalhados com os alunos em sala de aula - presentes em arquivos impressos e em Banco de Dados Informatizados - jornais da imprensa local, entrevistas arquivadas da coordenadora do PROAJA, dentre outros existentes na Secretaria da Educação. Tal material se fez útil especialmente no trabalho de contextualização histórico-social da educação de adultos de Lins, exposta no capítulo anterior.

De instrumental e a maneira de manejá-lo organizados, fomos a campo, e à medida que o material coletado nas entrevistas ia sendo observado, analisado - dada à riqueza e multiplicidade de conteúdo, as contradições, as ambigüidades, as cristalizações, os entrelaçamentos do individual com o social, que iam surgindo no modo de se colocar, sonhar,

Outros elementos sobre o referencial teórico citado aqui, bem como o modo como procedemos à sua utilização se constituirá discussão em momento posterior. Procuramos esclarecer aqui quais as bases teóricas utilizadas na análise das entrevistas e alguns dos motivos que nos conduziram à elas.

2.2 O Cenário: A Antiga Escola “Alice Melges Tinós”; O Ato: A Entrevista; Os Atores: Os Alunos Adultos.

“... Não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos humana) sem personagens”
(CIAMPA, 1987).

2.2.1 O Cenário

A escolha do local para o desenvolvimento da presente pesquisa deu-se basicamente sob dois aspectos: o fato da antiga Escola “Alice Melges Tinós” – situada em bairro periférico – constituir-se uma das localidades mais antigas da educação de jovens e adultos, ou seja, a sala de aula existe desde o início desta modalidade de ensino no município e, portanto, traz consigo todo um histórico que acreditamos relevante a nossos propósitos e, ainda, pelos vínculos estabelecidos por ocasião do trabalho com alfabetização na educação de jovens e adultos, o que tornaram os contatos bastante facilitados para a realização da pesquisa.



Cabe apresentar aqui o roteiro da entrevista realizada com os alunos adultos, a fim de que o leitor possa ter claras as questões que dão suporte a esta, propiciando o conhecimento do sujeito psicossocial – objetivo de nosso trabalho:

Roteiro da entrevista

- Nome:
- Idade:
- Estado civil:
- Ocupação:
- Tempo de frequência no CEJA:
- Fale-me de seu contato com a escola, na infância (se houve ou não; como foi o relacionamento com professores do passado; motivos para não frequência à escola...).
- Como e por quê se decidiu por frequentar a escola? E como se sentiu?
- Fale-me de como é estar na escola. Houve modificações em sua vida por conta dos estudos? Como se sente?
- Você teve ou tem algum tipo de dificuldade com a vida escolar? Como se sente?
- Como é o contato com os colegas do Curso de Educação de Jovens e Adultos?

2.2.3 Os Atores

Os sujeitos (atores) de nossa pesquisa foram selecionados de acordo com alguns critérios: que a frequência à escola da infância não tivesse alcançado a conclusão das séries iniciais; que estivessem frequentando o Curso de Educação de Jovens e Adultos há três meses, no mínimo; que tivéssemos representantes de diferentes faixas etárias e de ambos os sexos.

Nossos “atores” frequentam uma sala de aula, cujo número de matriculados não se apresentou claro, levando-se em consideração que para a coordenação da CEJA, vinte e um alunos estão matriculados e, para a professora da turma, dezesseis é o número registrado, sendo que doze são os frequentes, onde quatro deles são do sexo masculino.

Sob os critérios pré-estabelecidos e observados junto aos dados registrados em caderneta pela professora da sala, dez alunos foram selecionados.

Após a exposição dos objetivos da pesquisa aos alunos em sala de aula, acertou-se com cada um dos entrevistados a ordem, o dia e o horário das entrevistas, e embora não tenha sido manifestado o desejo pelo sigilo, os nomes dos entrevistados foram substituídos.

Acreditamos pertinente a apresentação de um quadro com caracterização mínima dos sujeitos entrevistados⁶:

Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil	Ocupação	Tempo de Frequência no CEJA
1	F	30	Desquitada	Operária de Desossa	2 anos
2	F	34	Casada	Empregada Doméstica	4 anos
3	M	35	Casado	Ajudante Geral	1 ano
4	M	26	Solteiro	Ajudante Geral	3 anos
5	F	55	Viúva	Aposentada	4 meses
6	F	52	Casada	Do Lar	1 ano
7	M	23	Solteiro	Operário de Desossa	3 anos
8	F	45	Casada	Salgadeira	4 meses
9	F	27	Casada	Ajudante Geral	3 meses
10	F	70	Casada	Do Lar	4 meses

À medida que as entrevistas foram sendo realizadas a subjetividade de nossos “atores” foi se revelando, tornando-se possível um melhor conhecimento da trajetória tão singular de cada indivíduo, e simultaneamente, repleta de elementos comuns: receios, medo de riscos, o roubo da infância, as insatisfações, sentimentos ambivalentes, a ausência de oportunidades... Através de seus discursos foram se tornando conhecidas as marcas de identificação, as crenças, os valores das “Marianas”, “Adrianas”, “Faustinos”:

“... Eu tive que trabalhá na roça, limpá os pés de café... eu penso que deveria tê estudado (...) eu tinha muita vergonha de colocá o dedão para assiná os papel ...” (LAURA, 70 anos)

As características de vida assemelham-se à:

“... não fui mesmo à escola porque tinha que trabalhar (...) lavava, passava, cozinhava (...) eu voltei para escola porque tenho um sonho...” (LEONORA, 55 anos).

⁶ Os sujeitos foram enumerados de acordo com a ordem de realização das entrevistas

As diversas narrativas que serão expostas ao longo do trabalho e mais especificamente no capítulo destinado à análise das entrevistas, foram, portanto, fazendo-nos mais próximos “do mundo do aluno-adulto”, inquietando-nos, instigando-nos à novas reflexões, tornando-nos empáticos às histórias de vida, que em muitos momentos, contemplam conteúdos de forte carga emocional e, apontam-nos que, a despeito de estarmos realizando um trabalho de pesquisa científica, ao se lidar com o ser humano não há possibilidades de vivências e trocas absolutamente neutras.

2.2.4. Analisando o Ato

As entrevistas com os alunos, conforme já esclarecido, após serem transcritas, foram analisadas, sendo necessário ouvir os discursos muitas vezes e reler o material transcrito para que se pudesse, em primeira instância, identificar os principais temas, bem como aqueles recorrentes e os pontos convergentes. O intuito desta primeira análise foi observar a existência ou não de características comuns ao grupo.

Após esta primeira etapa, procedeu-se à busca de elementos presentes nas entrevistas de maneira a responder e dialogar com as questões norteadoras desta pesquisa. Destas análises resultou um quadro⁷ que visa sintetizar o discurso dos entrevistados, em tópicos, como: principais temas; motivos para não freqüência à escola na infância; conflitos e sentimentos vivenciados na trajetória de vida com relação ao fato de não ter freqüentado a escola; motivos para o retorno à escola, na vida adulta; conflitos, dificuldades e sentimentos envolvidos no retorno à escola; relação professor-aluno; relação aluno-aluno; representação da escola; visão acerca da metodologia e conteúdo e expectativas.

Por fim, buscou-se a análise individual no discurso dos dez entrevistados, basicamente sob a luz de alguns pontos de reflexão da Análise de Discurso e da Psicanálise, visando compreender como cada elemento citado acima vai sendo sentido, experienciado e refletido pelo indivíduo. Tal análise foi realizada de maneira a interagir com conceitos do referencial teórico citado, dentre alguns outros autores, comentados posteriormente, no sentido de compreender de forma múltipla e ampla os modos de autoconstituição do indivíduo adulto.

Para a efetivação de tal análise fez-se necessários recortes no discurso dos entrevistados que sabemos tratar-se de um risco, à medida que a parte pode ser tomada pelo

⁷ Encontra-se contido no Capítulo 5



todo, bem como as interpretações podem constituir-se em inferências. Entretanto, nos lançamos ao risco pela riqueza de elementos alcançada através de tais recortes e dada a impossibilidade de análise do discurso geral no alcance de nossos objetivos.

2.2.5 Análise Documental e das Entrevistas com a Equipe Técnica

A organização e análise dos dados referentes ao histórico da educação de jovens e adultos em Lins, conforme já comentado, deu-se basicamente através da documentação existente na Secretaria da Educação.

Já aspectos como metodologia, conteúdo e outras questões referentes à visão sobre o aluno e situação de sala de aula foram coletados a partir de textos fornecidos pela coordenadora e professora do CEJA e complementados por suas entrevistas.

Tal análise além de nos possibilitar o conhecimento das condições sócio-econômicas-políticas da educação de jovens e adultos no município, enriqueceu a interpretação das informações obtidas nas entrevistas com alunos.

2.2.6 Princípios do Referencial Teórico

Em momento anterior do presente capítulo, buscamos esclarecer as principais bases teóricas utilizadas no exame das entrevistas. Acreditamos necessário aqui abordar alguns pressupostos tanto da Psicanálise quanto da Análise do Discurso, com objetivo de explicitar sob que olhares procedemos à análise dos dados coletados.

Cumprе salientar que embora já há algum tempo tenhamos nos dedicado ao estudo do referencial teórico aqui citado, o fazemos apenas como curiosos, interessados, e não como conhecedores do assunto; portanto, a pesquisa faz-se permeada do sentimento de estranhamento, de dolorosas reflexões - próprios, parece-nos, dos que se sabem não suficientemente seguros, mas por isso, apoiados em autores que discutiram largamente a Análise do Discurso, como: MAINGUEANEAU (1984), FOUCAULT (1971), ORLANDI (2001) e GUIRADO (1995) e, a Psicanálise: BETTELHEIM & ZELAN (1984), FREUD, WINNICOTT (1971), dentre outros.

2.2.6.1 Apontamentos sobre a Psicanálise

Tornaram-se contribuições importantes às nossas leituras acerca do conhecimento do sujeito psicossocial e dos sentimentos muitas vezes ambivalentes dos jovens e adultos entrevistados, os estudos psicanalíticos sobre a construção da identidade do indivíduo.

Para psicanalistas como BETTELHEIM (1988), estão nas bases da formação da identidade de cada indivíduo, as experiências iniciais deste com a mãe e todo o mundo exterior, bem como os sentimentos que vão surgindo destas relações, tornando-se mais tarde aceitos, elaborados, redirecionados a ações reforçadas socialmente ou negados e reprimidos, ficando inconscientes, mas presentes em muitas das situações vivenciadas na vida cotidiana e podendo trazer conflitos internos.

Os estados subjetivos, que fazem parte do mundo interno de cada indivíduo, constituem-se importantes focos de investigações psicanalíticas, embora desconheçamos qualquer definição conclusiva acerca do termo “sentimento” na teoria freudiana.

Para a teoria psicanalítica, a criança ao nascer não se diferencia do mundo externo. Dessa maneira, age instintivamente, como se a mãe que lhe oferece o leite quando chora de fome, se tratasse de uma extensão de seu próprio corpo. Para BETTELHEIM (1988), a criança ao arremessar objetos, em torno dos seis meses de idade, dá mostras de seus primeiros esforços para a formação do “eu” individual, realizando aí um importante “corte” entre ela e a mãe e demonstrando a si própria a capacidade de realizar tarefas e, ainda, sentimentos de raiva, medo e frustração quando não obtém de algum adulto o retorno do objeto arremessado. Ainda nesse momento, a criança passaria a perceber a ausência da mãe como algo menos ameaçador, demonstrando sentimentos de satisfação ao revê-la ou medo, angústia e culpa, caso a demora seja muito grande e suas necessidades básicas não estejam sendo satisfatoriamente atendidas por outras pessoas.

Ainda para o autor citado acima, a formação do “eu”, os processos de constituição do autoconceito e os sentimentos para consigo mesmo, bem como o desenvolvimento de confiança e autonomia no mundo externo, que são atingidos no mundo adulto, têm início nestes primeiros contatos e ensaios de arremessos com objetos.

Em FREUD (1980), chamou-nos atenção os estudos de investigação da interação das necessidades e desejos do indivíduo com **figuras significativas**, no processo de construção da identidade, das marcas que diferenciam cada um dos demais. Para o autor citado, a construção

da identidade ocorre através da constituição de significados a respeito das ligações que o indivíduo estabelece com o mundo social; significados que, num dado momento, podem ser conscientes ou inconscientes.

Podemos afirmar que na teoria freudiana, o indivíduo age, basicamente, por sua excitação energética, seus instintos; trata-se, então, do aspecto que se encontra na base de todos os comportamentos, motivos e pensamentos. Todos eles seriam comandados por três fontes energéticas: a **sexualidade**, os impulsos de **autoconservação** e a **agressão**. Ao agir, o indivíduo procura descarregar a energia nele acumulada, o que pode estar lhe ocasionando desprazer. Tal descarga resulta na diminuição da tensão, trazendo como consequência o prazer.

Tal busca pelo prazer ou pela diminuição do desprazer torna-se significativo em nossa pesquisa, na medida em que estes podem estar presente na gênese do retorno do aluno à escola, sua evasão e nas relações que estabelece com o meio escolar, bem como nos sentimentos ambivalentes e nos mecanismos utilizados inconscientemente quando os desejos não se fazem satisfeitos.

Ainda dentro da psicanálise freudiana nos reportamos, durante a análise das entrevistas, à noção de **inconsciente**. Segundo FREUD (1980), o comportamento do indivíduo sofre influências não apenas de metas e objetivos sobre os quais tem clareza, mas também de impulsos, fantasias, desejos, experiências esquecidas, aspectos que não se encontram sob o domínio da consciência. Assim, experiências dolorosas, que geram sofrimento ao indivíduo, segundo o autor, são “expulsas” da consciência e tornam-se reprimidas, formando parte do material inconsciente.

A despeito de entendermos que ao falar de si o indivíduo pode redimensionar sua história, tomando-a como sua e que tal retomada de si constitui-se um processo de análise, em nossas entrevistas não pretendemos investigar – como na clínica psicológica – o conteúdo inconsciente dos sujeitos entrevistados, mas estivemos atentos à manifestações destes nos discursos apresentados e ao refletirmos acerca da construção da identidade, do autoconceito e da auto-estima do aluno-adulto do Curso de Educação de Jovens e Adultos.

Interessou-nos, ainda em Freud, as idéias que desenvolveu a respeito da afetividade e da cognição, segundo ele, inseparáveis e presentes em toda atividade do ser humano, embora em proporções variáveis. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. Aparece, por outro lado, como um regulador da ação, influenciando na escolha de objetivos específicos e na valorização de determinados elementos, situação ou evento pelo indivíduo.

Cabe colocar que tomamos por afeto o conjunto de sentimentos que inclui amor, ódio, raiva, tristeza, alegria, medo e outros que levam o indivíduo a evitar ou procurar determinadas situações ou pessoas. Nas entrevistas realizadas, conforme já exposto, procuramos observar manifestações como sorriso, lágrima, olhar e expressões corporais que, acreditamos, se encontram encerrados na idéia de afeto, indicando possíveis sentimentos de uma pessoa.

Sobre tal questão podemos citar PAIN (1999):

“Falar de um afeto sem nenhuma sensação simultânea é como falar de um afeto sem afeto. Entretanto, as expressões verbais correntes do tipo ‘na realidade o que lhe acontece é que ele se sente culpado’ ou ‘na verdade ele a ama sem o saber’, etc. fazem alusão aos sentimentos não experimentados, mas expressos pelas atitudes os significam, por exemplo, um excesso de cuidado ou uma indiferença deslocada”. (PAIN, 1999, p.70).

Abordar a questão da cognição, do desejo de conhecer, numa perspectiva freudiana refere-se à busca da questão: o que se procura quando se deseja aprender algo? O processo de aprendizagem depende aí da **razão** que motiva a procura de conhecimento.

Para FREUD (1901) tanto a criança que deixa atônito o pai com seus famosos porquês quanto o cientista também envolto a seus inúmeros questionamentos, estão interessados em dois grandes porquês fundamentais: por quê nascemos e por quê morremos – motivos normalmente inconscientes. Responder à questões internas, muitas vezes inconscientes, dar conta de elaborar questões afetivas-sexuais são, portanto, na psicanálise, os motivos de funcionamento da cognição.

Em seu “Estudo Autobiográfico” (1946), Freud afirma não oferecer contribuições para a aplicação da psicanálise à educação, entretanto referências à esta numa abordagem macrossocial são realizadas em trabalhos como “O Futuro de uma Ilusão”, onde mostrou o papel repressor da religião e da cultura, apontando a Educação como o recurso utilizado para que a repressão se efetive e em “O Mal-Estar da Civilização” assim se posiciona:

“Vamos tornar claro para nós mesmos qual a primeira tarefa da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrições (...) Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir ...”.

Entretanto, o autor expõe uma nova possibilidade para a Educação numa perspectiva psicanalítica:

“(...) À educação segundo uma linha psicanalítica deve-se dar finalidades outras e mais elevadas, isentas das características reinantes na sociedade”. (FREUD, 1980, vol. XXIII p.184).

Freud ao falar dos sentimentos conflitantes que ele e seus colegas experimentaram com relação à figura do professor comenta o caráter transferencial da relação pedagógica:

“Na segunda metade da infância, dá-se uma mudança na relação do menino com o pai (...) o menino começa a vislumbrar o mundo exterior e não pode deixar de fazer descobertas que solapam a alta opinião original que tinha sobre o pai e apressam o desligamento de seu primeiro ideal. É nessa fase do desenvolvimento, que ele entra em contato com os professores (...) pais substitutos” (FREUD, 1980 vol. XIII p.288).

A relação transferencial apontada acima pelo autor, acreditamos tratar-se de algo relevante na troca professor-aluno se entendermos que tal conteúdo interno pode fazer-se presente nas construções de idealizações acerca da escola e da figura do professor assim como no desenvolvimento de “cristalizações” das relações, que podem estar impregnadas de sentimentos de inveja, ciúmes, culpa, dentre outros vindos da relação pai-filho.

As contribuições da Psicanálise no presente trabalho não se encerram no exposto até o momento e serão demonstradas especificamente ao analisarmos os recortes no discurso dos alunos entrevistados.

2.2.6.2 Contribuições da Análise do Discurso

Ao considerarmos, aqui, o conjunto de sentimentos de um indivíduo constituído no processo de aprendizagem, ocorrido no contexto social, onde condutas, idealizações e valores são internalizados por este indivíduo, podendo ser expressos através do discurso foi o que nos reafirmou o uso de elementos da Análise do Discurso e a buscarmos um “casamento” destes com a Psicanálise.

Para LEITE (1999), que realizou um trabalho de reflexão acerca das emoções, sentimentos e afetos, podemos compreender os fenômenos subjetivos do ser humano através

de suas palavras, quando manifesta o conteúdo de seus sentimentos ou quando fala dos objetos que nele despertaram os sentimentos.

Ao comentarmos o discurso do indivíduo e sua contribuição às Ciências Humanas, citamos:

“Pode-se dizer que só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecidos para eles mesmos, mais ou menos o que desejam mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa”. (FOUCAULT, 1966, p.448).

O exposto pelo autor reafirma nossos propósitos de ouvir e investigar os discursos de jovens e adultos que, acreditamos, têm muito a nos dizer acerca das relações que travaram, por exemplo, com a educação ao longo de suas vidas, exatamente por encontrarem-se fora da instituição escolar.

Os discursos, como os silêncios, segundo FOUCAULT (1966), não são totalmente submetidos ou opostos ao poder, mas há sempre um jogo complexo e instável que torna o discurso instrumento, efeito, obstáculo, ponto de resistência ou de partida do poder, simultaneamente. O discurso, prossegue o autor, faz-se capaz de produzir, reforçar ou minar e borrar o poder.

Em ORLANDI (2001), consta que na perspectiva da Análise do Discurso:

“Tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc...” (ORLANDI, 2001, p. 17).

Ainda para a autora acima citada, o processo de apropriação da linguagem não ocorre ao sujeito num movimento individual, mas social. Dessa maneira, o mesmo indivíduo que produz linguagem está sendo produzido nela.

Sobre a possibilidade de análise em Análise do Discurso, diz a autora:

“... A possibilidade de análise deriva da consideração do discurso como parte de um mecanismo em funcionamento, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social” (ORLANDI, 2001, p.23)

Também em ORLANDI (2001), chama-nos a atenção a definição que faz do discurso como objeto teórico da Análise do Discurso, enquanto o texto, considerado uma unidade complexa e repleta de significação, constituída no processo de interação, trata-se do objeto empírico.

De acordo com GUIRADO (1995), no trabalho em que discute as matrizes do sujeito psíquico dentro da Psicanálise e da Análise do Discurso, alguns pesquisadores etnográficos, antropólogos e sociólogos “torcem o nariz” a qualquer menção à Psicanálise ao se trabalhar com a Análise do Discurso.

Sem entendermos os reais motivos pelos quais alguns dos estudiosos citados pela autora apontam como infrutíferas as relações entre os referenciais teóricos citados, procedemos no presente capítulo aos recortes nos discursos dos entrevistados, a fim de tentarmos compreender, e lançarmos possíveis olhares ao sujeito psicossocial, o autoconceito e a auto-estima construídos das e nas relações institucionais. Ainda sobre os recortes no discurso, cabe citar GUIRADO (1995):

“As questões que aqui se colocam, com justa razão e, mormente por quem procede às pesquisas científicas e aos trabalhos intelectuais, são de duas ordens fundamentais: (1) a da necessidade de se procederem a recortes, no nível do pensamento, quando o estudo de fenômenos que não se mostrem exclusivamente do domínio de uma ou de outra ciência, como é o caso da fala ou, mais adequado dizer do discurso; (2) a da necessidade de se definir que sujeito é esse sujeito que fala, isto é, uma vez posto o recorte a delimitar o âmbito das informações teóricas que se possa fazer, de onde procede a autoria do discurso, se de um sujeito tido como singular ou de um sujeito sociolinguístico”. (GUIRADO, 1995, p.15).

Para a autora citada, a orientação dada à Análise do Discurso será definida pelo material trabalhado, condições de produção e o entendimento enquanto fato de linguagem.

Em nosso trabalho, mais especificamente no capítulo referente à análise das entrevistas, estamos interessados em conhecer as marcas do discurso que identifiquem o grupo e individualmente cada jovem ou adulto do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Lins, recusando aqui a concepção da linguagem como simples transmissora de informações e entendendo-a como o que “permite construir e modificar as relações entre os interlocutores, seus enunciados e referentes”. (GUIRADO, 1995, p.25)

Cabe ressaltar, conforme já mencionado, que pretendemos a compreensão do discurso de nossos entrevistados de forma mais ampla possível. Dessa maneira, não nos detemos apenas ao referencial teórico aqui apresentado, nos reportando a estudiosos da psicologia humana como HAMACHEK (1979), VIYGOSTY (1995), dentre outros, sempre que

entendermos seus referenciais como sendo relevantes suportes ao cumprimento de nossos objetivos.

CAPÍTULO III

O Papel da Leitura e da Escrita na Sociedade e no Imaginário do Alfabetizando

“Camarada, isto não é um livro. Quem toca isso, toca em um homem (...) eu salto das páginas para teus braços”
(WHITMAN, 1860)

3.1 Considerações Prévias

No presente capítulo pretendemos oferecer reflexões de autores como MANGUEL (1996), que faz uma incursão da leitura através da história; BAKHTIM (1995) e ADBALA (2002) que oferecem importantes contribuições acerca da linguagem e, ainda, autores como FERREIRO (1984) e TFOUNI (2000) que discutem questões amplamente estudadas como a alfabetização e o letramento.

Com as reflexões expostas acima, dentre outras que serão feitas, procuramos, além de uma contextualização mais ampla acerca do papel da leitura e da escrita, a investigação dos significados e da maneira pelas quais as questões discutidas pelos autores citados vão sendo construídas, apropriadas, pensadas por jovens e adultos do CEJA.

3.2 Algumas Reflexões Através da História da Leitura

MANGUEL (1996), em *Uma História da Leitura*, cita duas placas de argila encontradas na Síria em 1984, datando do quarto milênio anterior a Cristo e contendo entalhes que, segundo arqueólogos, representaria o número dez e alguns desenhos, que apontariam para uma cabra ou outro tipo de animal, como sendo um dos marcos da história da leitura. O

simples fato de olhar e de contemplar tais placas pictográficas, diz o autor citado, proporciona o prolongamento da memória dos primórdios da história da escrita humana, tornando quem as observa participante do ato de criação, que permanece aberto enquanto as imagens entalhadas são vistas, decifradas, lidas.

MANGUEL (1996) coloca, ainda, que a leitura tem início com os olhos e lança questionamentos à maneira com que as letras se tornam palavras que se façam inteligíveis, sobre os processos que se acham envolvidos em nosso interior ao nos defrontarmos com um texto, o que é de fato o ato da leitura, dentre outros.

Para aprofundar seus questionamentos, o autor citado remete-se a Santo Agostinho, que teria louvado e posteriormente condenado os olhos como sendo a porta de entrada do mundo; passa por Empédocles, que descreveu os olhos como sendo nascidos da deusa Afrodite, que teria confinado neles um fogo nas membranas e tecidos; chegando a Aristóteles, segundo o qual, o olho humano seria como um camaleão que assume a forma e a cor do objeto observado e passa a informação às entranhas (coração, fígado, pulmões, bexiga e vasos sanguíneos), controlando, dessa maneira, os movimentos e os sentidos; e, por fim, comenta Galeano, para quem o observador não seria passivo, como sugerira Aristóteles, mas um ser ativo cuja raiz da visão encontra-se em seu cérebro.

Para o autor em questão, os estudos realizados apontam, portanto, que a aquisição da leitura não pode ser explicada por meio de um modelo mecânico, mas como aquilo que é apreendido pelos olhos, que reconstrói os códigos de sinais através de uma cadeia conectiva de neurônios, que irá impregnar o texto com emoção, sensibilidade, intuição, conhecimento, de acordo com as idiossincrasias do leitor. Ler, portanto, seria não um processo automático de capturar um texto, mas um processo de reconstrução, comum e pessoal ao mesmo tempo; não um fenômeno puramente idiossincrático e tão pouco um processo universal no qual apenas um significado estaria correto.

Para MANGUEL (1996), a leitura é sim, um processo generativo que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir sentidos às regras da linguagem e é tão complexo quanto o do próprio pensamento.

3.2.1 Os Chamados Códigos de Leitura e Escrita de Uma Sociedade

Para que possa firmar-se como leitor, o indivíduo necessita aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais determinadas sociedades elegem comunicar-se, afirma MANGUEL (1996).

Entendemos que os métodos pelos quais aprende-se a ler trazem internalizados não só as convenções da sociedade em torno da alfabetização, da canalização de informações e da hierarquização do conhecimento do poder, como as maneiras e limites da capacidade de ler.

Em todas as sociedades letradas o aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem e é repleto de rituais. Parece-nos que ao apoderar-se dos códigos de leitura e escrita de uma sociedade, o indivíduo se torna admitido numa memória comum, através dos livros, familiarizando-se com o passado coletivo que ele traz à tona, em maior ou menor grau a cada leitura que realiza.

Acreditamos que ao se procurar construir uma prática social em que a linguagem e o respeito à subjetividade do indivíduo estejam intrincadas, há que se questionar os processos de dominação que pretendem padronizar a língua.

Para autores como BAKHTIN (1995), a linguagem se faz como uma arena de contradições e, dessa forma, compreendemos que a troca de experiências, a valorização dos elementos da cultura a qual encontra-se inserido o indivíduo, a discussão das variedades lingüísticas, o respeito por aquilo que pode ser chamado de leitura de mundo, não tomando os códigos de leitura escrita como propriedade de contexto escolar, tende, por exemplo, a facilitar o processo de alfabetização de jovens e adultos, não o tornando algo estático, distante de seu cotidiano.

Percebemos na fala de “Vanessa”, aluna entrevistada, um pensamento dicotômico sobre o conhecimento, os elementos de sua cultura, a variante lingüística de seu contexto cotidiano e a linguagem padrão; os códigos de leitura e escrita que acredita ter acesso apenas com a entrada para a escola. Assim, a escola aparece como a detentora da chave do poder de todo o conhecimento acumulado pela sociedade, decorrendo daí uma desvalorização do conhecimento adquirido via oralidade, nas ricas experiências cotidianas, através de sua historicidade:

“... Como é a sala de aula? Os colega ajuda, compreende, não fica tirando o sarro, não dá risada e isso é muito bom,

assim acho que vou aprendê a ler e escrever e conversá direitinho ...” (VANESSA)

Através da linguagem, tomada aqui como uma maneira de interação, pensamos o indivíduo se definindo em relação ao outro e às questões que se colocam no cotidiano escolar, onde os atores principais – aluno e professor – não só representam a cultura e o contexto social do qual fazem parte, como ao serem constituídos enquanto sujeitos, vão modificando, construindo seu espaço, sua cultura própria.

Para autores como ABDALA (2002), no texto em que discute sobre a linguagem, a educação e as implicações desta para se repensar a formação de professores, os aspectos cognitivos que também constituem o processo de leitura e escrita faz-se de grande relevância ao se trabalhar com a linguagem, seja ela oral ou escrita e prossegue dizendo que um texto escrito ou falado depende, em grande parte, da realidade do material, da multiplicidade de funções e dimensões que possa ter, das intenções do autor, mas, fundamentalmente, **do esforço do leitor em criar um sentido para ele** (grifo nosso). Sentido que depende do engajamento, do conhecimento prévio que possua o leitor – processo a ser adquirido ao longo de sua vida e que desempenha um papel central no entendimento do texto.

Ainda para a autora citada, o texto, entendido aqui como uma unidade significativa, vai constituindo-se através da interação de quem fala-ouve e quem escreve-lê, envolvendo, dessa maneira, tanto quem produz quanto quem o interpreta, o reconstrói, num processo que denomina “co-produção” na construção do sentido do fato, do texto, da vivência e, nessa perspectiva dinâmica, o processo de leitura vai se constituindo.

Sobre a escola historicamente ter tomado para si a tarefa de ensinar a ler e a escrever, FERREIRO (1999) assim se pronuncia:

“No decorrer dos séculos a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. De objeto social transformou-se em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares, precisamente aquelas que deram historicamente origem à criação das representações da linguagem ... **a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o contrário**” (grifo nosso). (FERREIRO, 1999 p.70)

Acreditamos que a escola tem persistido, muitas vezes, em práticas tradicionais de leitura e escrita, não trabalhando com as hipóteses formuladas pelo indivíduo acerca de tais

processos, isto a despeito das mudanças ocorridas na Educação, especialmente com a difusão das idéias piagetianas.

No Curso de Educação de Jovens e Adultos de Lins, constatamos a utilização da prática do “ditado”, como uma das oportunidades em que os alunos se colocam em situação de escrita.

FERREIRO (1984) apresentou um estudo, segundo o qual o “ditado” constitui-se de uma prática bastante tradicional, que parece não guardar relações com as inovações educacionais; apresenta o processo de aprendizagem da língua como simples associações fonema-grafema. Ainda para a autora, ocorre no ditado um empobrecimento da linguagem, dada a previsibilidade de seu conteúdo, que conta quase sempre de palavras isoladas, onde se privilegia determinadas classes; muitas vezes esgotando-se, nesta prática, aquilo que se chama verificação da aprendizagem do indivíduo.

Acreditamos relevante apresentar as reflexões de LAJOLO (1993), que procura mostrar a ação de um sujeito instituído no ato da leitura. O autor citado entende que ler não é decifrar, como em jogos de adivinhações, o sentido de um texto. Significa sim, a partir deste ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada indivíduo, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou ainda rebelar-se contra ela, propondo outras não constituídas pelo autor.

Ainda sobre o aspecto citado, cabe destacar BARBOSA (1988), que desenvolveu um trabalho acerca das dificuldades de leitura a partir de alunos universitários, quando expressa que as práticas existentes na escolarização acabam por considerar a existência de um “aluno padrão”, assim como de uma “leitura padrão”. Destaca a autora:

“... a leitura é prescrita e os alunos devem absorver determinados conhecimentos. Estabelece-se o pressuposto de que a apropriação desse conhecimento será uniforme. Não se leva em conta que o enunciado de um texto não se encerra nele mesmo. Inscrito no texto existe um leitor potencial, aquele visualizado pelo autor. Assim quando um leitor real, carregado de sua historicidade, se depara, se confronta mesmo com um leitor virtual, se estabelece uma relação social ainda que mediada pelo texto. A leitura é, portanto, o resultado do vivido e do narrado. O entendimento do enunciado do texto não é posterior, mas se dá no próprio ato de ler... Envolve subjetividade...” (BARBOSA, 1998, p.33).

3.3. Alfabetização: Alguns Apontamentos

No presente trabalho, adotou-se a concepção de homem como um ser que se faz capaz de gerar, influenciar e ser influenciado pela cultura que vai modificando; não apenas um produto do seu meio, mas um ser que também pode criar e atuar, transformando esse meio. Dessa maneira, entendemos que o aprendizado e os saberes dos grupos sociais se constituem como frutos da atividade cognitiva das gerações anteriores e da possibilidade do homem interagir com o conhecimento que vai sendo construído.

Pensamos a interação com o conhecimento construído, de grande relevância em um estudo que procura refletir sobre o sujeito psicossocial pouco ou não escolarizado. Não podemos dizer que os adultos não escolarizados da nossa sociedade letrada desconhecem o sistema da escrita e suas funções, isto à medida que tratamos os conhecimentos de uma cultura como desenvolvidos a partir de um processo interativo, e não como algo adquirido geneticamente ou em espaços institucionalizados.

Pesquisas realizadas por FERREIRO (1984) trazem as concepções do adulto acerca do sistema de leitura e escrita, mesmo que não tenha freqüentado uma instituição escolar. Ainda nestes estudos, se discute a resistência apresentada pelo adulto diante da possibilidade de escrever sem cópia – contando somente com seu conhecimento acerca dos códigos da escrita - e a compreensão que demonstra acerca das funções sociais da língua, o que em nosso entendimento reafirma a construção de hipóteses acerca da leitura e escrita pelo indivíduo considerado não alfabetizado.

Podemos afirmar que, nas últimas décadas, o conceito de alfabetização vem sofrendo inúmeras modificações. A alfabetização não vem sendo estudada e compreendida apenas como o domínio do sistema alfabético. A concepção de que o aluno se encontrava alfabetizado quando adquiria, ainda que de maneira rudimentar, os códigos de leitura e escrita, orientou muitas das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em todo o mundo.

Para RIBEIRO (1999), a concepção de que ensinados em poucos meses os princípios básicos da codificação do som em letras, os jovens e adultos estavam aptos a empregar tais conhecimentos em causas próprias, levou a maioria das campanhas ao fracasso e estes jovens e adultos ao que se costumou chamar de “regressão ao analfabetismo”, tendo em conta o esquecimento do “estudado” em pouquíssimo tempo.

Ainda de acordo com a autora, atualmente muitos educadores têm trabalhado com um conceito de alfabetização mais abrangente, que alguns chamam **alfabetismo**, enquanto outros tratam como **letramento**. Tal conceito pretende que o saber ler e escrever sejam mais que a decodificação de símbolos, que contemple especialmente o saber usar a leitura e a escrita, sendo necessário, para tanto, uma inserção da linguagem escrita na vida do jovem ou adulto.

Comenta a autora citada acima:

“Alfabetizar-se em nossa sociedade significa introduzir-se na diversidade de práticas de leitura e escrita, significa ser apresentado à variedade de textos e não simplesmente à carta do ABC. Para se tornar de fato um usuário da língua escrita, um alfabetizando necessita mais que um conhecimento rudimentar do código escrito. Ele precisa experimentar um conjunto relativamente amplo de práticas de leitura e escrita (...) precisa sedimentar atitudes favoráveis ao uso da linguagem e escrita em contextos diversos, o interesse pela busca de informações, pela aprendizagem, pela ampliação de seu universo comunicativo, por novas formas de planejar e controlar a própria atitude individual ou coletiva”. (RIBEIRO, 1999, p.35-36)

Para a autora TFOUNI (2000), embora pareçam indissolúveis e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Inicialmente, a relação entre eles, prossegue a autora, é aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

A despeito de autores, como LANGER (1987), STREET (1989) e TANNEN (1987), dentre outros nomes, terem discutido amplamente o letramento, entendemos que não existem questões fechadas em torno de tal conceito.

No presente trabalho tomamos como base os referenciais teóricos da autora TFOUNI (2000) para quem o letramento é um processo, cuja natureza se faz sócio-histórica, sendo necessários para melhor compreendê-la, olhares sobre a relação entre este e a dominação-poder. Ainda, para a autora citada, metodologicamente só se faz possível refletir sobre os elementos presentes nesta relação poder-dominação-letramento através da teoria da Análise do Discurso – teoria esta que oferece suporte ao que estamos desenvolvendo nesta pesquisa.

Ainda sobre o conceito de alfabetização, entendemos necessário citar novamente TFOUNI (2000), quando afirma:

“A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (...) O termo letrado não tem sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo."(TFOUNI, 2000, p.9-10).

A autora em questão traz ainda uma reflexão que entendemos ser bastante pertinente ao tema que estamos pesquisando. Argumenta que o termo **iletrado** usado, muitas vezes, como antítese de **letrado** não existe nas sociedades chamadas modernas. Para ela, do ponto de vista sócio-histórico, nas sociedades industriais modernas o que existe são graus de **letramento**. Aponta a autora:

"... nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe o desenvolvimento correspondente, a nível individual, ou de pequeno grupo social, desenvolvimento este que independem da alfabetização e escolarização (...) esse desenvolvimento não ocorre às custas de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade ..." (TFOUNI, 2000, p. 23-24)

Ainda sobre tal questão, gostaríamos de salientar que, tomando como base o referencial da autora acerca da inexistência de **grupos iletrados** dentro de nossa sociedade, passamos a entender os indivíduos considerados não alfabetizados como **letrados**. Entretanto, pensamos que jovens e adultos muitas vezes estando sem acesso ao conhecimento sistematizado no âmbito escolar, passam "a abrir mão" do próprio conhecimento, desvalorizando-se enquanto indivíduo e grupo social – características presentes na relação entre poder-dominação-participação, dentre outros elementos envolvidos nos processos de escrita, alfabetização e letramento.

3.4 O Processo de Leitura e Escrita: Qual o Lugar da Família?

Ao examinarmos a literatura nacional, pudemos constatar que embora a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) tenha aguçado a discussão em torno do papel da família e sua importância na educação e aproximação da instituição escolar, há um número reduzido de

pesquisas que investiguem mais profundamente sobre tais temas. Dentre elas, cabe destacar as realizadas por SOUZA e KRAMER (1996) - coordenadoras de um projeto de pesquisa que investiga a narração e leitura de professores, no Rio de Janeiro⁸ - que constata a presença de um membro familiar no discurso de seus entrevistados, sempre vista como forte influência no desenvolvimento de uma relação prazerosa com a leitura.

Na Franca, CHARMEUX (1995), pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica de Paris, coloca que os papéis de pais e professores são distintos, mas partes que se complementam no sistema educativo e, por isso, não deveriam ser conflitantes ou isoladas, mas divergentes e ricas em trocas.

Para a autora, elementos como o modo pelo qual a família relaciona-se com a leitura e a escrita; a percepção da escrita como objeto que possibilita prazer compartilhado entre pais e filhos; a oportunidade da leitura compartilhada em voz alta e a descoberta que o conhecimento é infinito são importantes na formação de indivíduos-leitores.

Os autores HESS e HOLLOWAY (1984) apresentam pesquisas realizadas em Nova York sobre a relevância do papel dos pais no desempenho de crianças que estão ingressando na vida escolar e afirmam que aquelas que têm sucesso neste período vêm de famílias cujos pais costumam conversar com seus filhos; lêem e ouvem os filhos lerem; têm alta expectativa sobre o desempenho dos filhos e os encorajam à leitura; têm relacionamento afetoso e incentivam ao domínio de tarefas, de maneira completa; são firmes, exercem autoridade, mas não são autoritários e, sobretudo, acreditam na capacidade de auto-realização de seus filhos.

Para os autores citados, os pais de crianças que apresentam bom desempenho escolar ajudam-nas a assumir um papel bastante ativo na organização de seu ambiente, favorecendo ainda o contato com novas experiências e materiais e colaborando na aprendizagem da resolução de eventuais problemas no ambiente escolar. As ações dos pais se tornam mais eficazes quando suas metas para as crianças estão em consistência com as da escola.

Acreditamos que ao citarmos autores que investigam a importância de familiares na formação de indivíduos que encontram prazer em constituírem-se como leitores, não apresentamos muitas novidades. Entretanto, pensamos que ao passarmos a palavra aos protagonistas de nossa pesquisa, estamos diante de um espaço de novas possibilidades, especialmente por estarmos nos reportando a um grupo considerado não-leitor.

⁸ Projeto de Pesquisa Cultura, Modernidade, Linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores - desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Dessa maneira, destacamos as falas de alunos entrevistados que evidenciam o papel de familiares, seja pela culpabilização a estes pelo fato de não terem freqüentado a escola – local eleito como espaço para aprendizagem da leitura e escrita –, seja pela luta por melhores condições de sobrevivência ou por falas marcantes ressaltando a importância dos estudos, dentre outros.

Remetendo-se aos pais como figuras principais na condição de não leitor, condição que surge como inferiorizada, temos as falas das alunas:

“... eu culpo minha mãe por não ter estudado, ela era alcoólatra e meu pai morreu cedo...”. (MARIANA)

E “Adriana” diz-nos logo no início da entrevista:

“... eu culpo minha mãe por não ter estudado, tive que ficar responsável muito cedo por lavar, cozinhar (...) Eu não tinha ninguém para perguntar se ia ou não para a escola...”

Já para o entrevistado “Faustino”, a figura da mãe aparece enaltecida, valorizada ao apresentar-se-lhe leitora da bíblia e desejante que o filho fosse para a escola, isto quando a situação financeira familiar parecia-lhe castigar. Relata:

“... meu pai morreu. Minha mãe queria arrumar uma escola, mas eu morava na fazenda e tinha que trabalhar (...) eu sempre ouvia minha mãe ler a bíblia, depois descobri que ela também não sabia ler ...”

A figura da mãe de “Édson” surge em sua entrevista com características de preocupação, incentivo e valorização da vida escolar:

“... eu não culpo minha mãe, ela me levava na escola, me incentivava, dizia que era bom para mim, que era

preciso estudar, que eu ia aprender, mas eu não queria nem saber ...”

OLIVEIRA (1992), no trabalho em que discute sobre o analfabetismo nas sociedades letradas, procura destacar as diferenças culturais e seus modos de pensamentos, apontando que jovens e adultos não alfabetizados provêm em sua grande maioria, de famílias cujos pais não se constituíam usuários dos códigos de leitura e escrita. Em nossas entrevistas tal dado confirma-se e, para ilustrar, citamos “Maria Luiza”:

“... meus pais nunca foro para a escola, não sabia assina o nome e nunca incentivava a gente para ir na escola, não tinha uma palavra de apoio e assim eu e minha irmã saímos da escola depois de um ano, só era casera e falta de elogio ...”

Cabe ressaltar que não pretendemos tratar aqui do fato de jovens e adultos do CEJA serem provenientes de famílias não alfabetizadas, como elemento característico do que se tratou no passado como **privação cultural**⁹, concepção que entendemos de teor preconceituoso. Pretendemos considerar aqui, sim, os desníveis sócioeconômicos presentes em nossa sociedade e suas desiguais oportunidades de acesso à cultura escolarizada, bem como a importância de familiares e outros significativos na história de vida pessoal destes jovens e adultos, na construção de seus valores acerca da leitura e escrita e no acesso oportunizado à aquisição de tais códigos, em suas primeiras socializações.

3.5 A Leitura e a Escrita a Partir de Jovens e Adultos Participantes do CEJA de Lins

Até o presente momento procuramos discorrer sobre o pensamento de alguns autores acerca da alfabetização, o papel social da escrita e da leitura, a relevância de pessoas

⁹ “Os estudiosos da chamada “privação cultural” ou dos “indivíduos marginalizados” apontam a existência das mais variadas deficiências entre crianças de ambientes desfavorecidos. deficiência estas que são tanto de natureza cognitiva como de ordem afetiva e social – A criança – produto da privação cultural demonstra deficiências nas funções psiconeurológicas, bases para a leitura e matemática, conceitos básicos, operações cognitivas e linguagem...” (CARRAHER, 1982, p.79)

significativas na construção do leitor, dentre outros. Tentaremos buscar, agora, uma aproximação maior com aquilo que entendemos principal em nosso trabalho: o discurso de jovens e adultos – de maneira que nos possa introduzir numa reflexão mais ampla e no esclarecimento das inquietações que permeiam todo o nosso trabalho. Dessa maneira, aqui, buscaremos os recortes nas falas que possam aprofundar o significado da leitura por nossos entrevistados; a importância do papel da escola para a sua alfabetização; os objetivos com relação à aquisição da leitura e da escrita e influências no prosseguimento no CEJA.

Consta de reflexões sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, (Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 2001) que a compreensão atual que se faz da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a antiga crença de que primeiro tinha que se adquirir o “bê-á-bá”, para posteriormente iniciar o ensino da língua – tais processos, hoje, estão sendo vistos com desenvolvimento simultâneo.

A despeito de nos últimos tempos muito se ter discutido acerca da conquista da escrita alfabética não garantir a possibilidade de compreensão e produção de textos em linguagem escrita, em nossas entrevistas surgem comentários destacando a dificuldade de não se ter mais o “abecedário” para o início da alfabetização e, bastante raramente, surgem verbalizações sobre a metodologia trabalhada no CEJA – apenas duas entrevistadas o fazem – nos possibilitando o pensamento de uma negação da metodologia adotada no curso e das possíveis dificuldades que traz para cada um, preservando o que se tem de modelo da “escola infantil”. Sobre isto, diz “Mariana”:

“... eu tenho dificuldade de português, tenho hora que penso que nunca vô aprendê (...) penso que agora é mais difícil que aquela vez que vim na escola porque aqui não tem mais ba, be, bi, bo, bu; agora, elas passam as letra difícil, já tá tudo escrito, é mais avançado pra quem tá aprendendo ...”

Em “Adriana” também aparece a necessidade das “primeiras letras” para se formar a redação:

“... Eu freqüentei um ano na escola do SESI, vi o a, e i, o, u, e não cheguei a aprender a assinar o nome ...”

Os discursos das alunas, expostos anteriormente, ilustram a visão de leitura e escrita como etapas a serem transpostas, das mais fáceis às mais difíceis, como se estivessem estabelecidos graus hierárquicos do ler e escrever. Segundo BARBOSA (1998), há no discurso destas alunas, a percepção de uma hierarquia social que é efetivada na escola. Ainda para a autora citada, prevalece a imagem da leitura e da escrita adquiridas na escola como produtoras do domínio de habilidades que trariam o desvelamento dos segredos contidos nos livros – percebemos, aqui, o saber diretamente relacionado ao poder.

Em nosso trabalho, temos procurado deixar claro que compreendemos a leitura como prática social, vista como meio, nunca como fim. Não percebemos a leitura como algo que se faz apenas na escola e para a escola; não a entendemos como simples decodificação de palavras e exaustivos exercícios de preenchimento de fichas “para verificação de aprendizagem”. Conforme já exposto na presente pesquisa, entendemos o indivíduo das sociedades letradas como alguém que já possui um conhecimento sobre sua língua, elabora hipóteses acerca de suas diversas modalidades, produz interpretações de texto, sentindo, muitas vezes, prazer em tais processos. Na escola, este mesmo indivíduo sistematizaria tais conhecimentos e poderia ser posto em ação tudo o que sabe para se descobrir o que ainda se tem para conhecer. Nas entrevistas que realizamos, constatamos a concepção da escola como instituição detentora do conhecimento, da produção da leitura-escrita, instrumentos extremamente importantes no ideário de jovens e adultos do CEJA. Por seus próprios discursos, nos demonstram:

“... Voltei com vinte e oito anos porque cada vez sentia que precisava mais, não queria mais fugir dos lugar (...) eu num sabia nada, me sinto muito melhor, eu estou lendo algumas palavras, algumas placas, o folheto ainda não... mais já me sinto mais importante ...” (MARIANA)

“... Acho que a pessoa sem estudo é como cego que anda pela mão dos outros (...) com a volta aos estudos (...) eu me sinto mais seguro, vou ao mercado (...) você começa a ver o mundo com outros olhos, com o olhar da leitura, é bonito isso...” (ÉDSON)

Dos dez entrevistados apenas “Maria Luiza” ressalta a importância do fato de ler jornal como uma conquista realizada fora do ambiente escola – algo visto como uma ousadia, gerando-lhe orgulho de si própria:

“... fico contente porque não fui na escola, mas sempre gostei de pegar um jornal, uma revista, um livrinho, um folheto de missa e assim fui aprendendo a gostar cada vez mais de ler; adoro ler ...”

Em “Irene”, temos a presença do sentimento que nomeia “vergonha” por não ter estudado e a concepção da escola como espaço para a aprendizagem das cartas que parecem ocupar lugar significativo em sua vida:

“... eu morria de vergonha quando pensava que meu namorado ia saber que eu não tinha estudo e só contei quando a gente já estava casado. Mas, já faz tempo que eu queria voltá pra escola, sei lá, acho que tem uns treze anos (...) Por quê quis voltá? Porque quero escrever cartas ... recados... escrever cartão de natal ...”

Cabe ressaltar que, para nossos entrevistados, a sistematização da leitura e da escrita deu-se na instituição escolar e é esta sistematização que consideram “a verdadeira leitura” capaz de tornar, para muitos, conforme surge em suas falas, razão para se sentirem mais confiantes, seguros, incluídos, partes da sociedade.

Considerando que nas entrevistas, o sentir-se alfabetizado, usuário dos códigos de leitura e escrita, surge como algo bastante valorizado e, entendendo que o acesso a tal sentimento só se faz possível através da escola, passamos a observar mais atentamente o significado que tal escola ocupa na vida de cada um dos entrevistados. Sob esta ótica, pudemos observar que todos os entrevistados verbalizaram, de alguma maneira, sofrimento e aspectos negativos por não terem freqüentado a escola – isto é válido também para “Édson”, único entrevistado que assume a responsabilidade por não ter prosseguido os estudos na

infância. Destacamos aqui a fala da entrevistada “Vanessa” que expõe ter criado “situações fantasiosas” sobre sua condição de escolarização:

“... Sabe, durante todos estes ano, eu mentia para as pessoas que me conhecia, mentia que tinha feito até a quinta série; dependendo da pessoa, eu inventava uma mentira diferente e fazia de tudo para falar certinho e não dá bandera...”

Cabe citar aqui, PAIN (1996), quando discute o papel da escola, atribuindo-lhe diversas funções, como a de **mantenedora** de normas sociais; **repressora**, por ser um instrumento de controle daquilo que conhecem os alunos e, por fim, **socializadora**, por apresentar possibilidade de favorecer a construção da subjetividade do indivíduo. Ainda sobre a escola, diz a autora citada:

“Em função do caráter complexo na função educativa, a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora”.
(PAIN, 1996, p.12)

A função da escola como mantenedora de normas e saberes privilegiados socialmente, comentados por PAIN (1996) aparece em entrevistas como a da aluna Vanessa – já citada anteriormente – que demonstra-nos a instituição escolar como espaço adequado à aprendizagem da forma “certa” de falar e que não é a utilizada pela própria aluna. Referindo-se à sala de aula, diz:

“... assim acho que vou aprendê a ler e escrever e conversá direitinho...”

Na fala de “Laura” percebemos uma escola que não é entendida como um direito, mas como privilégio, regalia, a qual só lhe foi permitida após ter cumprido preceitos fundamentais de sua vida, como respeitar os ideais dos pais e cuidar do marido, bem como dos filhos. Observamos ainda no discurso da aluna uma substituição das condições que a impossibilitaram de freqüentar a escola por atribuições que assume individualmente, advindo daí uma espécie de autodesvalorização por não ter estudado, não ter investido em seus desejos.

“Laura” declara:

“... Papai era muito rígido, muito difícil e achava que só filho home é que podia estudá (...) eu tive que trabalhá na roça, limpava os pés de café, ajudava meus pais na lavoura (...) na minha época era tudo diferente: não ia pra escola, não tinha TV, não tinha rádio, não tinha a bendita da camisinha (...) se fosse moça, hoje, eu ia estudá, aproveita o casamento com meu esposo e ia ter um filho só...”

Ainda para “Laura”, a escola ideal parece continuar sendo aquela preservada pela memória da infância – diz:

“... Pra te falá mesmo, eu ainda não encontrei a escola que quero e é por isso que acabo saindo. Como é esta escola? Ela é dessas de freqüentá o ano inteiro, não de fazê uma série até o meio ano...”

Surge também, a concepção da escola como instituição capaz de proporcionar melhoria nas condições de trabalho e ascensão social. Para “João” isto aparece assim:

“... Aí também lá no serviço queria arrumá um lugar melhó e se não estuda cê fica lá no trabalho difícil: disossa carne, pega câmara fria...”

E “Mariana” refere-se aos planos futuros:

“... se tenho prano, eu quero estudá mais, não quero pará, até eu aprendê bastante e dá para eu prestá um concurso e arrumá um trabaio mió...”

Já “Vanessa” comenta:

*“... vou vencer a dificuldade que tenho para ler e escrever...
eu quero estudá pra ser Professora ou Psicóloga ...”*

E para “Leonora” a escola será capaz de proporcionar a leitura que lhe trará a realização do sonho de destacar-se na igreja:

*“... eu voltei agora para escola... eu quero ler, ler na frente
da igreja, quero ser comentarista na missa, quero ler
mensagens ...”.*

Por último, gostaríamos de destacar as falas que tratam a escola como ambiente socializador, espaço de construção de laços de amizade e que ainda proporciona, através da leitura, a possibilidade de alcançar a carteira nacional de habilitação, tida como símbolo de liberdade e autonomia. Assim, nos diz “Leonora”:

*“... e quero tirar a carta de motorista...eu quero estudá, ver
gente, eu quero estar na escola, eu quero sonhar”.*

E “Maria Luiza” relata:

*“... eu como sílabas, escrevo coisa errada, mas não desisto,
quero aprender mais, quero vencer o medo e tirar minha
carta... aqui, fiz amigos, conservo os do ano passado e outros
este ano, me sinto mais feliz ...”.*

E “Laura” enfatiza:

*“... voltei pra escola e aqui tenho amizade pelos professô,
pela coordenadora de tudo, a Roseli; pelos colegas; gosto
demais daqui ...”*

CAPÍTULO IV

Autoconceito e Auto-Estima – Por Quê Discuti-los?

“Se cada pessoa seguisse seus sentimentos, encontraria a direção que realmente está procurando ...” (VISCOTT, 1982)

De acordo com o já exposto, o presente trabalho faz-se interessado pela visão do aluno do CEJA acerca de si, de sua trajetória de vida ausente da tão valorizada instituição escolar, assim como os sentimentos, pensamentos e ações presentes no retorno a tal espaço. Dessa maneira, acreditamos necessária uma discussão, ainda que breve, acerca de estudos realizados sobre autoconceito e auto-estima, tentando compreender a relevância de tais elementos na vida destes jovens e adultos e na elaboração de uma educação preocupada com a singularidade, as experiências construídas e a aprendizagem de seus “clientes”.

4.1 Alguns Apontamentos que Justificam o Estudo do Tema

Segundo RULLE (1981), que desenvolveu uma pesquisa sobre a evasão escolar na adolescência, fatores como a falta de motivação e de auto-estima, pouco incentivo à educação por parte dos pais, baixas expectativas dos professores e problemas disciplinares em casa e na escola são alguns dos apontamentos de autores que investigam o tema.

Para PEREIRA (2002), em seus estudos sobre o autoconceito e a auto-estima no contexto escolar, tais conceitos têm sido amplamente divulgados, pela imprensa televisiva, escrita (especialmente os chamados livros de auto-ajuda), discurso político, econômico e religioso, utilizando-se, destes muitas vezes, para impelir as pessoas ao consumo de produtos que parecem trazer, de forma quase que mágica, o sucesso, a beleza estética e a liberdade. A

aproximação do indivíduo, pela mídia, parece-nos se faz de maneira a pretender que este se sinta singular em sua maneira de existir; com um estilo de vida que inclui sentimentos, articulação de idéias, desejos, modo de vestir-se e de alimentar-se bastante próprios, ocultando o sentido maior, que tende à **liberdade de lucro no mercado capitalista**.

A autora citada diz ainda:

“Por trás desta falsa singularidade e afetividade, se busca universalidade da aceitação do produto, disfarçada de tal modo, que somos levados a crer que tais produtos nos garantirão a manutenção de elevado autoconceito e auto-estima. Em nome de um suposto respeito à subjetividade utiliza-se de tais conceitos, mascarando seus reais objetivos da sociedade de consumo. O autoconceito do sujeito e a auto-estima acabam percorrendo também por diferentes caminhos, visto que são construções sociais vivenciados nos processos de interações de afetividades com os significativos (pais, amigos, professores, etc), que também sofrem com os reflexos dos comportamentos eleitos adequados na era neoliberal”. (PEREIRA, 2002, p.18)

Nas contradições geradas pelas condições sócio-econômicas impostas pelo neoliberalismo muitas vezes a educação atua apenas como caixa de ressonância das questões sociais, sem responsabilizar-se por suas resoluções, tendo em conta que as causas mostram-se estruturais e não apenas conjunturais. Neste contexto problemático, diz MELLO (1994), que a educação é convocada a expressar nova relação entre desenvolvimento e democracia, a alfabetizar as pessoas para contextos culturais diversificados e a preparar a força de trabalho para incorporar os avanços científicos e tecnológicos de uma sociedade centrada no conhecimento.

Seguindo esta mesma linha de argumentação, citamos FREIRE (1989, apud VALE):

“Percebe-se que a Educação fica atrelada, outra vez, à Economia, isto é, ao processo produtivo. A finalidade do sistema de ensino não estará dirigida para objetivos pessoais como desenvolver o espírito crítico do aluno ou fazê-lo refletir sobre as questões postas pela prática social”. (FREIRE, 1989, apud VALE)

Especificamente sobre a educação de jovens e adultos, consta da Lei nº 9394/96, artigo 37, § 1º :

“Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as **características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames**”. (grifo nosso)

No texto citado, embora não apareça os termos autoconceito e auto-estima, subentendemos a referência a eles e a utilizaremos como maneira de ilustrar o quanto se tem buscado difundir a importância da valorização do indivíduo, de seu “eu”, mesmo que na vivência cotidiana possa ocorrer prática contrária a tal discurso.

Ainda sobre tal questão referente à educação de jovens e adultos, temos na proposta curricular elaborada pelo MEC (1999), como objetivos gerais, o aumento da auto-estima, o fortalecimento da confiança na capacidade de aprender e a valorização da educação como meio de desenvolvimento social e pessoal.

Fizemos até aqui um caminho que pode parecer inverso: procuramos justificar a importância que se tem oferecido aos conceitos já mencionados – “autoconceito e auto-estima” – e, só a partir daqui, passamos a refletir algumas construções acerca de tais conceitos – a intenção era mesmo reunir informações sobre o destaque que vêm tendo e, posteriormente, buscar aquelas que nos possibilitem maior compreensão sobre estes.

4.2 Autoconceito, Auto-Estima: Conceitos Sinônimos; Complementares..?

Pereira (2002) coloca que o autoconceito vem da tradução inglesa “self concept”, podendo ser descrito como as percepções, o modo de enxergar que o indivíduo constrói acerca de si mesmo e, ainda que, “self steem” pode ser traduzida como auto-estima, que implica nos sentimentos de valorização destas percepções.

Alguns estudiosos vêem o autoconceito como um fenômeno social, o local do encontro entre o indivíduo e a sociedade (MARKUS & NURIUS, 1984). Para eles, entre os seis e os doze anos de idade, o indivíduo olha em torno de si mesmo, percebe o que espera a sociedade, na qual encontra-se inserido, e busca conciliar suas expectativas com a imagem que está construindo acerca de si mesmo, ampliando seu autoconceito.

Autoras como PAPALIA E WENDKOS (1998), que realizam pesquisas em psicologia do desenvolvimento, discutem a auto-estima como a atitude de gostar de si mesmo e apontam que quanto mais confiante, mais “aberto” à possibilidades, mais receptivo à eventuais críticas e capaz de emitir opiniões – sem preocupar-se em deixar outros ofendidos - maior será a base para um autoconceito positivo.

As autoras citadas comentam a teoria Psicossocial de ERICKSON (1950), para quem as crianças, em todas as culturas, necessitam aprender as habilidades à sobrevivência, cujas

especificidades associam-se ao que é importante em cada sociedade e, como exemplo, citam meninos naturais do Arapesh, na Nova Guiné, que não se satisfazem com o brincar e fazer armadilhas para pegar ratos, enquanto as meninas plantam, semeiam e colhem. Para Erickson, continuam as autoras, “a virtude” que se constrói nesta fase do desenvolvimento humano é a **competência** – base para uma auto-imagem favorável –, uma visão do “eu” tão capaz de dominar habilidades quanto de concluir tarefas.

COOPERSMITH (1967) realizou um dos clássicos estudos sobre auto-estima em crianças, administrando um questionário a centenas de alunos de 5ª e 6ª. séries, meninos e meninas, que na amostra inicial não diferiram, em média; entretanto, o pesquisador escolheu 85 sujeitos do sexo masculino e nenhum do sexo feminino, a fim de eliminar “o sexo”, acreditando poder ser um fator de interferência. Deste estudo aparecem resultados que apontam que as pessoas baseiam sua auto-imagem em quatro critérios: **significância** – a extensão em que se sentem amadas e aprovadas por aqueles que são importantes para elas; **competência** – a capacidade de realizar tarefas que consideram importantes; **virtude** – a consecução de padrões éticos e morais, e **poder** – a extensão em que influenciam suas próprias vidas e as dos outros

Nota-se que tanto no citado sobre Erickson quanto no que surge em Coopersmith, o conceito **auto-imagem** substitui o utilizado por autores citados anteriormente como **autoconceito**.

Ainda no estudo realizado por COOPERSMITH (1967), aparecem indicativos de que os meninos que alcançam melhores resultados no questionário, constituíram o grupo “mais popular” e com melhor rendimento escolar; enquanto os meninos que apresentaram resultados apontando uma auto-estima rebaixada, faziam parte do grupo com mais probabilidade de ficarem sozinhos, terem episódios de enurese noturna ou menor rendimento escolar. Neste estudo, não se evidenciou qualquer relação entre a auto-estima e a altura, peso ou atração física, mas a influência familiar aparece quando os filhos de pais que se mostram afetuosos e presentes obtiveram resultados que expressaram uma auto-estima elevada.

Para as autoras PAPALIA E WENDKOS (1998), os estudos realizados por uma equipe de pesquisadores canadenses acerca das funções e influências do grupo de companheiros no desenvolvimento do indivíduo – realizado em 1990 – trazem resultados relevantes sobre a integridade do “eu” e noções do autoconceito. Tais estudos, segundo as autoras, concluíram que as crianças desenvolvem-se psicologicamente de três maneiras principais, como resultado das atividades no grupo de amigos. Adquirem habilidades para a sociabilidade e intimidade, aprimoram os relacionamentos e obtêm uma noção de pertinência.

São motivadas para atingir e obter a “integridade do eu”, noções importantes à constituição de seu próprio conceito e, por último, elas aprendem, a partir da exposição a uma variedade de atividades.

Sobre a influência do outro na maneira de enxergarmos a nós e ao mundo que nos circunda, podemos citar VISCOTT (1982) para quem o mundo é reinventado pelas percepções e sentimentos individuais; mundo este, diz, que se faz visivelmente influenciado por outras pessoas, mesmo que na maioria das vezes isto não pareça presente.

Os conceitos auto-estima e autoconceito, como podemos perceber, aparecem como elementos importantes na formação da identidade do indivíduo e, embora apareça ora sinônimos ora distintos, mas interligados, têm recebido atenção de pesquisadores das diversas correntes psicológicas.

Para BECHARA (1986) as pesquisas realizadas nas áreas da personalidade, desenvolvimento e psicologia social ao buscarem compreender os elementos presentes na constituição de tais conceitos formam uma rede de relações que se inter cruzam.

No exame de literatura pertinente, percebemos que o estudo acerca do autoconceito, muitas vezes, se subdivide, sendo explorado de diversas maneiras. Aos objetivos do presente trabalho, chamou-nos particular atenção os trabalhos acerca do que chamaremos aqui **autoconceito escolar**. Para PEREIRA (2002), que examinou minuciosamente a literatura especializada, as populações envolvidas nos estudos de autoconceito, em geral constituem-se de crianças e adolescentes. A autora afirma ainda que embora o interesse por este tema tenha crescido no Brasil, o número de pesquisas ainda acha-se inexpressivo, sendo a maior parte dos estudos psicométricos e acrescenta que um grande número deles é importado de outros países.

Cabe ressaltar que embora não tenhamos encontrado na psicanálise freudiana referências específicas aos termos **autoconceito** e **auto-estima**, os estudos realizados nesta teoria apontam para a importância dos primeiros cinco anos de vida na formação da estrutura básica da personalidade do indivíduo. De acordo com o já citado no presente trabalho, as figuras paternas ou adultos substitutos são extremamente relevantes no desenvolvimento do eu individual, influenciando as percepções, os sentimentos e as reflexões acerca de si e do mundo externo, muitas vezes de maneira inconsciente, durante todo o processo vital do ser humano.

4.3 O Autoconceito e a Auto-Estima de Alunos do CEJA

No desenvolvimento de nosso trabalho, procuramos esclarecer a importância que acreditamos ter a imagem que o aluno tem de si, de sua família, da escola, do fato de não ter sido escolarizado na infância e os sentimentos e relações que foram constituindo-se ao longo de sua trajetória.

De acordo com BECHARA (1978), a escola tem se mostrado bem mais envolvida com objetivos referentes a aspectos cognitivos e à transmissão do conhecimento que com questões referentes ao autoconceito e auto-estima – o campo da afetividade, e das reflexões têm sido delegados a planos secundários e como exemplo concreto, podemos observar a retirada de disciplinas como Psicologia e Filosofia dos currículos do ensino médio e o aumento da valorização de disciplinas que priorizam o ler, o escrever e o calcular.

HAMACHEK (1979) ao referir-se ao fato de crianças abandonarem a escola, aponta que isto se dá por experiências mal sucedidas, que reforçam os sentimentos de desvalia e inadequação pessoal. O autor comenta ainda que a grande maioria dos alunos que abandonam a escola o faz simplesmente porque não dá conta de elaborar os sentimentos comensuráveis de baixa-estima e autovalorização.

Laura – uma das alunas entrevistadas – nos traz em seu relato algo que aponta para o mencionado pelo autor, talvez um “gancho” para pensarmos se o mesmo não ocorre na Educação de Adultos. Relata “Laura”:

“Aqui em Lins, estudei também naquela escola que tinha, a lá do Ariano, me jogaro na sala da quarta série e eu não entendia era nada (...) então eu me mandei de novo (risos)”.

Na fala de “Mariana” também entendemos como um conflito intenso o gerado pela valorização do saber escolar e a desconfiança que lança sobre a própria capacidade de aprendizagem:

“...Eu tenho dificuldade de português, tenho hora que penso se num vô aprendê, chego a pensá se tenho alguma coisa na cabeça, um pobrema, sabe? Mais a professora fala e eu tô pensando que tenho é que pegá firme ...”.

Os sentimentos de inferioridade, de acordo com HAMACHEK (1979), resultam de experiências de fracasso e frustração excessivos; são reações aprendidas, que se não forem cedo corrigidas eventualmente levam ao desenvolvimento e crescimento de atitudes de inferioridade.

Nos alunos entrevistados, embora, de maneira geral, não apareça a dúvida ou “dificuldades” na aprendizagem como fator para não se ter prosseguido na escola durante a infância, podemos afirmar que, seja por enaltecer suas potencialidades no momento de retorno à escola, já na vida adulta; no fato de terem mantido o desejo de estudar; terem estado em contato com revistas e jornais ou por apresentarem sentimentos negativos com relação a não se considerarem alfabetizados, todos, ao perceberem-se “aprendizes”, demonstram lançar um olhar de orgulho sobre si mesmos, um sentimento de autovalorização, que nos remete à uma provável reelaboração das características que constituem a imagem que têm de si. Sobre tal aspecto, cabe citar “Adriana”:

“... no começo é tudo muito estranho, é tudo difícil; você se depara com uns que não sabe nada, outros que sabem um pouco e fica perdido...hoje eu posso dizer que mudou tudo, eu ando de cabeça erguida...eu ganhei minha independência...”.

E “Maria Luiza” confessa-se “péssima” em matemática, para em seguida, destacar potencialidades que enxerga possuir para a leitura. Diz:

“...Sou péssima na matemática, mas leio bem e escrevo um pouco...”

Retomando a questão citada anteriormente nos fatores que levam ao abandono da escola na infância, encontramos relatos sobre raiva e culpabilização da família em oito das dez entrevistas e, acreditamos ser relevante destacarmos que a despeito de não se responsabilizarem por este fato, os entrevistados apresentam sentimentos de inferioridade e vergonha por não serem escolarizados.

A fala de “João” exemplifica-nos o citado anteriormente:

“...Eu e meus irmãos, nós pôde estudá não porque painho foi se embora e nós ajudava mainha (...) dava uma vregonha quando ia conversá com as minina e elas num podia sabê que eu num istudava e então eu inventava ...”

Os extratos apresentados das entrevistas, nos permitem a leitura de que a trajetória de vida de jovens e adultos não escolarizados – em sociedades, onde o saber institucionalizado faz-se bastante valorizado –, o modo como percebem, sentem suas experiências e as ideologias veiculadas, num dado momento, parecem culminar em sentimentos fortes que geram conflitos internos. Tais conflitos aparecem exteriorizados como: descontentamento, insegurança, desejo de buscar o objeto perdido, insatisfação, culpa, raiva, desejo de melhores condições de trabalho e autonomia, dentre outros. Os sentimentos expressos nas entrevistas, parecem ter tido efeito de “dispositivo propulsor” que conduziu ao retorno à escola.

À medida que o indivíduo amadurece em seus processos de pensamento, afirma PIAGET (1964), torna-se mais capaz de pensar em sua própria identidade, de estabelecer relacionamentos adultos e determinar onde e como se encaixar na sociedade.

Ao citarmos PIAGET (1964), procuramos refletir o modo pelo qual se dá o processo de tomada de decisão de jovens e adultos pelo retorno à escola. Procuramos aqui lançar um olhar à maneira como os conceitos valorizados pelo mundo social vão sendo introjetados pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, e à forma como interagem com o conteúdo interno já construído.

Por outras palavras, interessa-nos a compreensão de como aquilo que em dado momento apresenta-se como social passa a fazer parte da individualidade do jovem e adulto, influenciando-os em suas decisões e na maneira como se posicionam diante de si e do mundo social.

Nas dez entrevistas realizadas observamos a valorização da escola, entretanto, esta foi sendo sentida, pensada e experienciada das mais diversas maneiras, assim como o processo de decisão pelo retorno aos estudos fez-se de maneira bastante particular a cada indivíduo.

Cabe destacar aqui HAMACHEK (1979) quando diz acreditar que as pessoas tendem a se comportar de uma maneira consistente ao que imaginam ser verdade.

De acordo com o autor citado entendemos que ao expor sua trajetória de vida, o jovem ou adulto procura justificar os motivos pelos quais acredita ter se mantido afastado da escola,

apesar de muito desejá-la. Ao mesmo tempo procura ressaltar os sentimentos e acontecimentos que propiciaram o retorno aos estudos. O discurso de uma das entrevistadas ilustra o discutido pelo autor em questão:

“... Eu me lembro daqueles três dias que fui para escola, era como se tivesse indo há anos de tanto que me acostumei, de tanto que gostei... Eu tive que trabalhá na roça, limpá os pés de café, ajudá meus pais na lavoura. Menina, eu penso que deveria tê estudado (...) agoa no começo desse ano, voltei para a escola, você não faz idéia de como a gente sofre na hora de pegá ônibus...”. (LAURA)

Em virtude do apresentado no desenvolvimento deste capítulo, gostaríamos de enfatizar que compreendemos o autoconceito como um dos fatores constitutivos da ação do indivíduo no mundo. Embora não tratemos a influência da vida escolar como única na constituição do autoconceito, pudemos constatar (o que ficará ainda mais evidente na análise individual das entrevistas) a importância da escola no imaginário de jovens e adultos – obviamente não deixamos de considerar aqui, o fato das entrevistas estarem sendo desenvolvidas por alguém que pode ser entendido pelos entrevistados, como legítimo representante da cultura padrão e daí as demonstrações de valorização da instituição escolar não se fazerem poupadas.

CAPÍTULO V

Um Dentre Outros Possíveis Olhares: Analisando o Discurso de Jovens e Adultos

“A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se...” (BOSI, 1973)

A Título de Apresentação

Neste capítulo organizamos extratos das dez entrevistas que compõem nossa pesquisa e, de acordo com objetivo citado especificamente no segundo capítulo, procedemos à análise destes, visando refletir os modos de autoconstituição e os sentimentos dos alunos adultos. Cabe reafirmar que tal análise, apoiou-se especificamente nos referenciais teóricos da Análise do Discurso e da Psicanálise.

Ao final o trabalho de análise das entrevistas, apresentamos o quadro com a síntese dos discursos, em tópicos já comentados no segundo capítulo da presente pesquisa.



Entrevista 01

Mariana – mãe, mulher, trinta anos, trabalhadora braçal, estudante.

Em Mariana, chama-nos particular atenção o modo como descreve sua condição de não-leitora. Os termos depreciativos com que refere-se à sua maneira de enfrentar as situações que envolveram a leitura e a escrita no decorrer de sua vida remete-nos à discussão de autores como VYGOTSKY (1995), que aponta para o fato do desenvolvimento psicológico do indivíduo não se processar de forma isolada, mas pressupondo o caminho percorrido historicamente pela humanidade. Assim, o discurso internalizado de Mariana apresenta-se como demonstrativo de uma concepção que foi sendo construída através da história da educação e ainda hoje mantém-se presente nos alunos adultos, agora, de maneira intrapsíquica, interna tomada como individual: a do analfabetismo como doença a ser curada, a ser ocultada do outro; herança genética que culpabiliza o indivíduo e sua família, não oferecendo espaço à qualquer crítica social da questão. Nas palavras de Mariana as marcas que usa para definir sua condição de não alfabetizada:

“Sabe, foi muito ruim não ter estudado, me sentia atrasada em várias coisas, achava que não sabia falar, que os outros não ia me entendê... Eu fugia de tudo que precisava escrevê: concurso, placa, folheto, na igreja pegava o papel e ficava como tonta, fingindo que tava lendo...”

Em Mariana, a escola mostra-se como instituição que produz o saber, a única capaz de sistematizar a leitura e a escrita e da qual muitas vezes parece sentir-se não merecedora, questionando, inclusive, se teria alguma necessidade especial de aprendizagem:

“... O cê perguntou se acho que melhorei: vixi, eu num sabia nada, me sinto muito melhor, eu estou lendo algumas palavras, placas (...) Eu tenho dificuldade de português, tenho hora que penso que não vou aprendê, chego a pensá se tenho alguma coisa na cabeça, um problema sabe? ...”

Mariana, como outros entrevistados, sente-se envergonhada, humilhada por não possuir os códigos convencionais de leitura e escrita e nega a própria condição. Relata :

“... Eu tinha tanta vergonha de vim pra escola, no começo e descobrirem que eu era analfabeta, pensava que era só eu; meu Deus! ...”

Para Frago (1993), a sociedade letrada não confere importância ao conhecimento de outras habilidades que não incluam os códigos da escrita, desqualificando os modos de expressão e pensamento orais da cultura; o que possibilita aos alunos adultos conceberem-se em muitos momentos como “cidadãos de segunda linha”.

Ao relatar o modo como se sentiu ao perceber outras pessoas que também buscavam alfabetizar-se, Mariana aponta-nos para a importância da escola como espaço de socialização das experiências de vida, dos sentimentos vivenciados na trajetória pelo mundo letrado, do sentir-se acolhido, pertencente a um determinado grupo – neste instante, parece-nos, um romper “de casulo” um sair de si para um mundo externo, um dar-se conta de que a questão da não alfabetização não recai apenas sobre sua pessoa. Mariana verbaliza:

“... Quando eu vim, vi que tinha mais gente que não ia para a escola e então pensei que se tinha gente que não sabia também, quem sabe nós tudo ia aprendê....”

O fato de não ter freqüentado a escola, de não ser instituidamente alfabetizada, desperta em Mariana sentimentos ambivalentes de raiva, vergonha, desejo e medo pelo conhecimento; desprezo pela condição de não alfabetizada e auto apreço pela condição de estudante. Mariana exterioriza:

“... estou lendo algumas palavras ... me sinto mais importante ...”

Após, diz:

“... sentia tanta raiva da minha mãe que falava que ela não tinha estudado e tava viva, nós também não precisava...”

E completa:

“... eu quero estudá mais, não quero pará, até eu aprendê bastante e dá pra eu prestá um concurso...”

Os sentimentos, de acordo com VISCOTT (1982, p.17), “são nossa reação ao que percebemos e, por sua vez, eles colorem e definem a nossa percepção de mundo”.

Segundo a teoria da motivação humana proposta por MASLOW (apud HAMACHEK, 1979) as necessidades de afeto, filiação e de auto-atualização são básicas no indivíduo e exigem satisfação. Assim, percebemos Mariana descobrindo-se estudante, amiga, sonhando com condições de trabalhos melhores. A despeito de comentar as dificuldades que diz sentir com relação à metodologia e os conteúdos – vemos aqui uma interiorização da escola da infância como o modelo ideal – apresenta-se formulando planos, sonhos e expectativas:

“... prestá um concurso e arrumá um trabaio mió que aquela desossa do Bertin. Sabe, aqui eu fiz amigos, falo abobrinha, distraio a cabeça...”

Sobre a metodologia, comenta:

“... Estou faz quase dois ano na escola e sabe, penso que agora é mais difícil que aquela veis que fui na escola porque aqui não tem mais ba, be, bi, bo, bu; agora, elas passam as letra difícil, já tá tudo escrito, é muito avançado pra quem tá aprendendo...”

No discurso de Mariana ainda observamos a vinculação do retorno à escola à realização de seus projetos pessoais: frequentar a escola, aprender a leitura e a escrita para, na sequência, redimensionar sua vida com a ocupação de um cargo obtido através de concurso.

Entrevista 02

“É dentro em nós que as coisas são”. (Drummond)

Adriana-filha-mãe; esposa-filha; mulher-mãe; mulher-estudante, trinta e quatro anos de idade.

O relato de Adriana deixa-nos frente a frente com questões bastante presentes na busca dos motivos pelos quais muitas pessoas não frequentam a escola, na infância brasileira. Logo no início de sua entrevista verbaliza-nos:

“... Eu culpo minha mãe por não ter estudado, tive que ficar responsável muito cedo por lavar, cozinhar, passar (...) meu pai é analfabeto, trabalhava fora, na roça. Minha mãe foi embora e meu pai só se preocupava com a gente não passar fome ...”

De acordo com OLIVEIRA (1992), os jovens e adultos não alfabetizados, constituem-se em grupo social com características homogêneas, dentre as quais encontram-se: história descontínua, marcada pela evasão e repetência escolar; pais trabalhadores em ocupações braçais - onde o trabalho do filho faz-se necessário ao sustento da família - e com pouca ou nenhuma frequência à escola.

Em nossa pesquisa, nove dentre os dez entrevistados apontaram como um dos motivos para o fato de não terem frequentado a escola, a necessidade de trabalhar para a colaboração

ou mesmo pela responsabilidade integral no sustento da família. Entendemos que tal dado veio corroborar o exposto no referido estudo realizado pela autora citada.

Adriana, como outros entrevistados, expõe os sentimentos de vergonha, medo, fracasso e as fugas de situações que a colocavam frente à leitura à escrita, bem como a negação de sua condição. Vejamos alguns dos extratos em que descreve como se sentia inferiorizada diante da vida e buscando sempre a proteção do esposo para que não se evidenciasse aquilo que considerava uma vergonha:

"... Eu ia para bailes, com onze anos, mas nunca contava que não sabia escrever porque era uma coisa que me incomodava muito. Eu achava uma vergonha ..."

Sobre as situações em que fazia-se necessário o uso dos códigos de leitura e escrita, relata:

"...Eu sempre escapava de ter que ler e escrever, eu nunca encarava se eu tinha que ir a um posto de saúde, fazer um negócio; meu marido estava sempre do meu lado, eu não fazia nada sozinha..."

Segundo a entrevistada, o seu sofrimento inte no era tamanho que nem mesmo no convívio familiar sentia-se segura a mostrar-se integral, rejeitando sempre o fato de não ter freqüentado a escola com se fosse algo a ser recriminado. Assim, diz:

"... eu nunca admiti para meu filho que não sabia ler e escrever, sempre inventava uma desculpa: eu tô ocupada; o papai vai te ajudar; que l inda sua letra; lê para a mamãe ..."

Adriana afirma:

“... O que me levou a estudar foi a vontade de aprender e a vergonha de não saber...”

Para MASLOW (apud HAMACHEK, 1978), embora tenhamos um impulso para nos aperfeiçoarmos, atualizarmos, aprofundarmos nossas potencialidades, e nos movermos na direção da realização humana, muitos deixamos de nos tornarmos o que poderíamos ser por aquilo que o autor chama de “medo da própria grandeza” ou o afastar-se de “nossos melhores talentos”. Embora tenhamos claro a complexidade sócio-econômica que envolve o histórico de nossos jovens e adultos não alfabetizados, não podemos desprezar a dinâmica interna de cada um. Assim, a fala seguinte de Adriana nos faz refletir sobre estas “amarras” internas a que se refere Maslow:

“...Ouví no rádio anunciando o curso de alfabetização e disse para mim mesma que ia voltar para a escola...”

O discurso de Adriana aponta-nos à existência de forças internas opostas, como se travasse uma disputa consigo própria, talvez seja isto o que chama de **“vontade de aprender e vergonha de não saber”**. A vergonha de mostrar-se não-leitora, parece-nos, traz imenso desconforto, à medida que Adriana tem que admitir que pretende buscar uma escola, enfrentar os desafios que este novo possa apresentar-lhe e assumir, assim, para o próprio filho aquilo que acredita ter de ocultar. Entretanto, no discorrer de sua fala, Adriana afirma que este sentimento de vergonha foi se modificando no contato com o grupo e com professores que lhe foram significativos. Assim, diz:

“... Então, eu tinha vergonha e dizia que estava na terceira, quarta série quando alguém me via com os cadernos na mão. Estas coisas vão mudando, principalmente quando se encontra pessoas, professores que te dizem que é isso mesmo, que nunca é tarde ...”

O extrato acima, entendemos, faz-se representante daquilo que HAMACHEK (1979) chama de busca persistente de aprovação social, ocupação importante de pessoas tanto jovens

como mais idosas e que está aparente no nosso envolvimento ativo em grupos que nos aceitam e nos aprovam, desta forma, aumentando a nossa auto-estima.

Tal necessidade de aprovação, de sentir-se segura, acolhida, mostra-se também na fala seguinte:

“...Mas, você sabe, sempre tem aqueles que te põe para baixo, que dizem que depois de véio é besteira estudar, eu aprendi a ignorar estas pessoas...”

Aqui, o uso do pronome “você” parece surgir como efeito para aproximar-se da entrevistadora, de encontrar aprovação em suas palavras, apoio aos seus sentimentos.

O sentimento de desconforto, de desprazer e estranhamento ante ao novo, à escola, à alfabetização sistematizada, aparece no discurso de Adriana, assim como no de outros entrevistados. Comenta:

“...Agora que já freqüento a alfabetização tem quatro anos, é diferente, mas no começo é tudo muito estranho, é tudo difícil; você se depara com uns que não sabem nada, outros que sabem pouco e fica perdido...”

Adriana refere-se a si própria como que à uma heroína, alguém que venceu uma enorme batalha e conquistou o troféu: *“o direito de andar de cabeça erguida”*. Comenta sorrindo:

“... Hoje eu posso dizer que mudou tudo, eu ando de cabeça erguida, eu trabalho de empregada doméstica, e se não soubesse ler e escrever não ficaria no trabalho, pois tenho que anotar telefones, deixo bilhetes, leio recados...”

Em Adriana, chama-nos ainda atenção, o fato de estar fora da escola uma semana e verbalizar que o fez por não querer enfrentar a matemática – sentimento que, sugere-nos, pertencer ao “senso comum”, à idéia preconcebida de que a matemática é mesmo um “monstro”, o qual necessita de coragem para enfrentá-lo. Adriana refere-se à matemática como objeto estranho, não pertencente ao seu mundo e, para proteger-se dela, afasta-se, refugia-se em casa e distancia-se da escola, onde acredita ser a morada da matemática. Por suas palavras:

“... Penso em prosseguir, mas agora estou dando um tempo, estou em casa descansando um pouco e criando coragem para enfrentar a matemática ...”

Entretanto, Adriana, parece-nos, culpa-se por estar fora da escola, como se estivesse sendo fraca ao não tentar superar aquilo que considera uma dificuldade sua. Relata:

“... Às vezes, a gente se sente pequena, envergonhada por ver na sala de aula pessoas mais velhas, bem velhas e com garra e a gente, às vezes, balança quando surge uma dificuldade, um erro na matéria ...”

Entrevista 03

“O preço do feijão não cabe no poema. O preço do arroz não cabe no poema...” (FERREIRA, 1981)

Faustino – trinta e cinco anos, casado e pai de três filhos. Faustino que trabalha como ajudante geral de empresa, teve “a infância roubada” e diz sentir orgulho “de ser o que é”.

“Bem, eu voltei a estudar porque entrei nesta empresa e se não estudasse não saberia marcar os couros que passo, marcar as fichas (...) Eu trabalho lá tem dois anos e hoje já mexo até com computador (...) sabe, não pode errar porque lá cada um quer crescer mais que o outro, é competição ...”.

Faustino inicia sua entrevista com a fala transcrita acima. Ao expor-se, o faz como se a entrevistadora já conhecesse sua história, a empresa em que trabalha; sua tonalidade de voz torna-se mais grave e a verbalização torna-se mais rápida, à medida que fala da necessidade de voltar à escola pelas exigências do trabalho.

O mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que tem provocado alterações bastante significativas nas relações de trabalho. De acordo com OLIVEIRA (1992), as novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis e que se disponham à capacitação e busca de informações diversas, constantemente. Ainda segundo a autora, o avanço tecnológico gera a diminuição dos postos de trabalhos, exigindo disputas mais acirradas pelos empregos disponíveis.

Dessa maneira, entendemos o discurso de Faustino como sendo ao mesmo tempo produtor e produto deste momento histórico, que passa a exigir que o ajudante geral da empresa tenha, por exemplo, conhecimentos de informática. A subjetividade de Faustino, parece-nos perpassada, simultaneamente, pela angústia do sentir-se pressionado pelo

cotidiano do trabalho, impulsionando-o à mudança e o orgulhar-se de si, por considerar-se adquirindo o instrumental necessário a tal competitividade.

Sobre o fato de não ter freqüentado a escola na infância, relata Faustino:

"... Eu entrei na escola há um ano e sabia ler apenas placas, nomes de ônibus. Minha história é assim: Meu pai bebia muito, eu tinha cinco irmãos, nasci em Maringá. Então eu tinha doze anos e nem era registrado e meu pai morreu. Minha mãe queria arrumar uma escola, mas eu morava na fazenda e tinha que trabalhar. Sabe eu nunca brinquei, minha infância foi trabalhando, arrastando cobra com o pé, não estudei e tenho muito orgulho de ser o que sou. Meus filhos estudam... e eu falo sempre que quero que estudem, que formem, não quero que fiquem sem estudo como eu fiquei ..."

A oralidade e expressão corporal de Faustino, durante a entrevista, propicia-nos a reconstrução de um ideal de infância, do qual faziam parte o brincar e o estudar, que teria sido expropriado pela condição sócio-econômica-afetiva de sua família e pelo falecimento de seu pai. Faustino diz: *" (...) nem era registrado e meu pai morreu "* - parece-nos estar assinalando que mal existia enquanto ser individual, ainda estava constituindo uma identidade quando "assumiu o lugar do pai" no sustento familiar.

Em sua *Microfísica do Poder* (1989), Foucault discute a questão da verdade ser deste mundo, produzida graças à múltiplas coerção, e produzindo nele efeitos regulares de poder. Cada sociedade, coloca o autor, tem seu regime, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discursos que adota e faz funcionar como verdadeiros.

Nos remetemos aqui à concepção de verdade foucaultiana por entendermos que a "verdade" presente no discurso de Faustino sobre a importância da freqüência à escola, do estudar, do formar-se, faz-se instituída em nossa sociedade de tal maneira que o estar na escola aparece, muitas vezes, como a condição para "tornar-se alguém na vida".

Para PERREIRA (2002), que desenvolveu sua dissertação de Mestrado sobre a relevância do autoconceito e da auto-estima no espaço escolar, o discurso de que a escola é o único meio de *"ser alguém na vida"* é bastante comum, podendo ser ouvida ainda por

crianças nas primeiras etapas da educação infantil, “principalmente as provindas de famílias de baixo rendimento financeiro, quando os pais valorizam a escola” (PEREIRA, 2002, p. 93). Ainda para a pesquisadora citada, a problemática maior se dá pela idéia do “ser alguém na vida” carregar os valores de status que nossa sociedade estabeleceu, anulando a existência deste ser que não se auto constitui como alguém que já existe, alguém já possuidor de valor.

Faustino descreve uma experiência que parece ter causado-lhe sofrimento:

“... Menina, eu tenho doze anos de casado e lembro bem que uma vez queria escrever uma carta, um bilhete só para o aniversário da mulher e não consegui, chorei e tive que pedir para meu irmão escrever ...”

Neste trecho da entrevista, Faustino faz uso do “menina” ao referir-se à entrevistadora, como se desejasse um grau de intimidade maior que o existente, assinalando, parece-nos, que o relato é marcado por forte conteúdo emocional. O desejo de escrever algo de cunho subjetivo à pessoa significativa da esposa e a transferência de sua realização à figura de seu irmão, por não possuir os códigos de leitura e de escrita necessários à efetivação, marcaram-no e Faustino demonstra-o dizendo “eu tenho doze anos de casado e lembro bem (...)”.

Logo em seguida, o entrevistado diz:

“... Hoje eu já consigo entrar no computador, tiro notas, estou feliz. Pego holerite e leio, passo o cartão ...”.

O discurso de Faustino, neste momento, apresenta-nos a indicação do uso de um mecanismo de defesa, que na psicanálise freudiana, trata-se do conceito utilizado para referir-se aos métodos, dispositivos lançados pelo aparelho psíquico em defesa do ego, com relação a algo incompatível, aversivo e que ocorre às pessoas, no geral, de maneira inconsciente, em momentos de maior tensão (Laplanche & Pontalis, 1995). O ressaltar de suas potencialidades, daquilo que sente-se capaz de realizar atualmente, apresenta-nos, como “uma compensação” por ter-se sentido impotente diante do desejo de produzir algo escrito para a esposa, diante da figura do irmão que, naquele momento, mostrava-se potente, capaz.

Entrevista 04

“A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais...”

(GUIMARÃES, 1998)

Édson: vinte e seis anos de idade, inicia sua entrevista com aquilo que lemos como uma denúncia, um indicativo daquilo que, muitas vezes, tem ocorrido no espaço escolar: a dificuldade no lidar com a subjetividade. Sobre o que teria contribuído para o abandono da escola, ainda na infância, relata:

“... O meu primeiro contato com a escola não foi nada legal. Acho que eu tinha uns oito ou nove anos, eu não lembro ou não gosto de lembrar. Aí, minha mãe me pôs na escola. Eu ficava nervoso, tremia e, às vezes, até chorava porque a professora era dessas que gritam com os alunos, ela parece que tinha um megafone na boca (risos)...”.

Édson, com a idade de oito, nove anos - não soube precisar com exatidão - encontrava-se vivenciando a fase que Freud denomina de “Estágio de Latência”, período que considera relativamente tranquilo do ponto de vista dos impulsos sexuais e, por isso, propício à socialização, ao desenvolvimento de habilidades e aprendizagem sobre si e a realidade externa (WENDKOS, 1988).

Sobre a Teoria Psicossocial de ERIKSON, que de acordo com a autora acima, teria expandido a psicanálise de Freud, enfatizando as influências sociais sobre a formação da personalidade de cada indivíduo, o período que compreende dos seis aos doze anos é bastante importante para o desenvolvimento da auto-estima, a auto-imagem ou auto-avaliação positiva.

As opiniões acerca de si próprio têm um grande impacto no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. A crise importante na chamada média infância seria a da **produtividade** versus **inferioridade** e a questão central a ser elaborada trata-se da capacidade ao trabalho produtivo, o aprendizado das habilidades necessárias à sobrevivência (as especificidades dependem daquilo que é relevante na sociedade em questão).

Ainda segundo a teoria discutida, os esforços ao domínio de habilidades podem ajudar as crianças na formação de um autoconceito positivo. O “valor” que se desenvolve com a **competência**, contribui à uma visão de si próprio como capaz de dominar habilidades e completar tarefas. À medida que as crianças comparam suas habilidades às de seus companheiros, vai-se formando conceitos acerca de sua pessoa. Se ao compararem-se, sentem-se inadequadas, podem se recolher ao seio familiar, menos desafiador, onde pode-se exigir menos dela.

Édson descreve a escola como um ambiente hostil, o qual não tinha prazer em freqüentar, não sentia-se respeitado e temia o comportamento de “gritar com os alunos” que a professora apresentava. Aqui, a escola nos aparece como um espaço que imprime práticas que negam o indivíduo e seu modo de sentir, impondo-lhe uma concepção de aprendizagem passiva, apática e homogênea.

O modo como Édson percebeu a si próprio e ao contexto escolar; a valorização do sujeito cognitivo em detrimento do sujeito psicológico e os modos coercitivos utilizados pela escola, na figura da professora, parece-nos que foram fatores relevantes para evadir-se das aulas.

Édson, diferentemente de outros entrevistados, não coloca fatores familiares como responsáveis por sua desistência ao ensino escolar e embora comente a imagem negativa que formou acerca da professora e do ambiente da escolar, parece-nos preferir responsabilizar-se por tal fato. Assim, diz:

“... Eu não posso culpar minha mãe, ela me levava na escola, me incentivava, dizia que era bom pra mim, e eu não queria nem saber ...”

Édson teve ainda uma outra tentativa de retornar aos estudos, para a qual diz que “achava que era hora de saber alguma coisa”. Novamente, surge a idéia de que apenas a

freqüência à escola traz conhecimento, como se este permanecesse estagnado até o momento em que matricula-se em uma escola e está pronto para receber o aprendizado.

Ainda sobre esta tentativa de retorno à escola, cabe destacar:

“... Em noventa e quatro, eu voltei estudar, fiquei um ano (...) Mas aí aconteceu que trocou de professora, fiquei triste porque eu me apego com as pessoas. Eu estava acostumado até com as carteiras, me sentia em casa (...) eu comecei a ter dificuldade parecia que não tava aprendendo nada e então parei de novo...”

As palavras de Édson remete-nos a BETTELHEIM (1984), que no livro em que discute a alfabetização sob o enfoque psicanalítico, diz não se conhecer muito sobre as forças do inconsciente na aprendizagem da leitura e escrita. Entretanto, afirma:

“Quanto mais jovem e menos intelectualmente maduro for o leitor, mais poderosamente suas emoções afetarão tudo aquilo que ele fizer. Conseqüentemente, ele não é muito capaz de experienciar coisas independentemente de suas preocupações e muitas vezes, permite que forças inconscientes o invadem de forma a distorcer aquilo que conscientemente busca compreender”. (BETTELHEIM, 1984, p.43)

Sobre o retorno à escola, já na vida adulta, Édson diz:

“...Meu Deus! Você não sabe quanta dificuldade eu passei... eu freqüentava a igreja evangélica e paquerava uma menina e ela abria a bíblia e ficava lendo e eu ali sentado do lado, olhando para as letras e não entendia, não sabia ler. Acha que pode? Eu, evangélico, carregava a bíblia e não sabia ler (...) Então, um colega me falou do curso de alfabetização que não era só para crianças, era para jovens e gente mais velhas e eu senti que era hora, entendi que Deus me dava oportunidade ...”

Este recorte no discurso de Édson nos permite a leitura de que seu retorno à escola ocorreu em função do conflito interno que gerava o ser “evangélico, carregar a bíblia e não saber ler”. O ideal construído do “ser evangélico” parecia-lhe antagônico ao fato de não poder ler a bíblia: se não lia a bíblia não poderia pertencer à classe evangélica. Aliado a tais conteúdos internos, surge o convite do amigo para freqüentar a sala de aula do PROAJA. Édson, parece-nos, sentiu-se mais seguro, mais confiante com a presença de alguém significativo e com a possibilidade de encontrar um grupo de pessoas adultas que tivesse vivências semelhantes com os códigos de leitura e escrita.

No discurso de Édson surgem ainda argumentos que reforçam a vinculação do retorno à escola à importância que a Igreja ocupa em sua vida.

Relata-nos:

“...Eu tenho vontade de crescer dentro da Igreja, quero aprender mais; sabe, para ler com segurança, entender aquilo que estou repetindo (...) Acho que a pessoa sem estudo é como cego que anda pela mão dos outros...”

A fala de Édson faz parte do senso comum ao referir-se à importância ocupada pela leitura. Na comparação com o portador de uma deficiência e depender de outros, vem implícito toda uma carga de sentimentos, como “o medo de ser enganado”, “a vergonha de mim mesmo”, “se não tinha sido covarde (...)”.

Em outro momento da entrevista, Édson relata:

“...você começa a ver o mundo com outros olhos, com o olhar da leitura, é bonito isso...”

Aqui a leitura surge como algo que tem vida própria, que consegue enxergar e propiciar o poder de ver o mundo através dela. Tal visão não surge ao acaso no discurso de Édson. Se observarmos, por exemplo, a história da Mesopotâmia veremos o poder político do escriba como ameaça a generais e reis – o escriba era considerado a mão, os olhos e a voz através dos quais estabeleciam-se comunicações e se decifravam mensagens. (MANGUEL, 1996)

Édson relata, como outros entrevistados, situações vividas em sua trajetória que o deixaram frustrado e em dúvida; sentindo-se “covarde” e “chateado” por não possuir os códigos de leitura e escrita.

Neste entrevistado chama-nos ainda atenção quando diz:

“...Estou no terceiro ano e quando tive que sair da sala de alfabetização tive dificuldade de me desprender dos colegas, da professora, da sala de aula... hoje estou bem...”

Em seu discurso, Édson remete-se várias vezes à importância que o vínculo afetivo tem em sua maneira de interagir com o mundo.

Falas referindo-se ao fato de estabelecer relação de trocas com o grupo da escola, surgem também em outros entrevistados, visto como uma experiência positiva. Dessa maneira, acreditamos ser pertinente questionarmos se não caberia – no caso de Lins especialmente, pois nossos estudos apontam que a maior parte da clientela freqüentadora do CEJA tem vindo do PROAJA – um trabalho que invista no aspecto emocional para melhor elaboração dessa transferência de cursos. Ficamos tentados a sugerir que tal suporte torna-se relevante, pois possibilitaria, por exemplo, investigar mais individualmente os medos, as dúvidas, as incertezas e os objetivos de alunos como Édson, que pretendem prosseguir nos estudos, mas por não se sentirem integrados, acolhidos no grupo, abandonam o ambiente escolar.

Entrevista 05

“Os sonhos são como deuses: Se você deixa de acreditar, eles deixam de existir...” (LIMA, 1990)

Leonora, cinquenta e cinco anos, agora viúva, aposentada e com filhos adultos, permite-se realizar o sonho de retornar à escola para “ler, ler na frente da igreja”.

A entrevista com Leonora dá-se em um “clima” bastante afetivo, a conversa vai fluindo e a fala é marcada por expressões como “menina”, sei lá, “tenho um sonho”, “quero estudar”, quero “sonhar...” – Leonora parece querer “seduzir” a entrevistadora: mostra-se afável, faz elogios após a entrevista; apresenta-se como alguém que deseja estar próxima, ser aceita, que pretende deixar claro que não estudou, não cumpriu tal compromisso consigo própria, mas preservou sempre o desejo, o sonho de estudar.

Leonora relata as dificuldades que teve na infância e que concorreram para que não se mantivesse na escola. Tais dificuldades vão das precárias condições sócio-econômicas da família, à distância entre escola e sua casa, morte de sua irmã, separação dos pais e a conseqüente necessidade de elaborar internamente a visão de um crime que ocorreu a caminho da escola. Por suas palavras conta-nos:

“... Menina, eu morei no sítio... muito pobre, eu tinha onze irmãos. Eu fui na escola com sete anos e fiquei apenas um ano e me lembro bem do uniforme com saia azul e blusa branca. Eu andava sete quilômetros para chegar na escola... Você acredita que eu, uma criança, vi dois homens brigando e um deles matou o outro... E então quando tinha nove anos, minha irmã, mais velha se matou e depois com doze anos meus pais separaram e aí em casa ninguém mais estudou, aí era só trabalhar ...”

Em seguida, Leonora faz uso do mecanismo de defesa “ironia”, como se procurasse aliviar um pouco a tensão causada por tais acontecimentos, “brincar” com a própria situação conflitiva. Diz:

“...Eu não fui mesmo mais para a escola porque eu tinha que trabalhar, era como se fosse escrava, dessas bem brancas (risos). Eu lavava, passava, cozinhava e tomava conta de três crianças, ganhava pouco e vivia morrendo de cansa...”

Em dado momento da entrevista Leonora verbaliza:

“...Bem, depois eu fui morar em São Paulo, onde meu finado marido era auxiliar de enfermagem e era triste porque ele bebia muito e, nem estudava, eu limpava e cuidava de um prédio (...) e não tinha tempo e nem disposição para estudar ...”

Neste recorte, entendemos Leonora antecipando-se a um eventual questionamento da entrevistadora e justificando-se por não ter estudado após o casamento.

Nos trabalhos pesquisados por HADDAD e colaboradores (2002), acerca da visão do aluno no processo de alfabetização, destaca-se que para o aluno adulto “não saber”, não estar freqüentando a escola representa estar excluído, “nas trevas”. Dessa maneira, a fala de Leonora vem engrossar tais dados, à medida que apresenta-se no trecho exposto, como se soubesse estar cometendo um “erro moral” e não pretendesse dar abertura a qualquer apontamento ou crítica a tal aspecto.

Deu n. 1546

A narrativa de Leonora traz marcas que identificam uma trajetória com várias tentativas de realizar o desejo de prosseguir nos estudos. Diz-nos:

“... Em setenta e cinco viemos morar próximo da família do meu marido (...) Eu só sabia assinar o meu nome e ler um pouquinho, eu tinha vontade de saber mais, mas tinha que estudar os filhos (...) Tem uns dez anos, consegui voltar para a escola, mas fiquei só três meses (...) eu voltei para a escola, tem uns quatro meses (...) meu marido morreu no ano passado...”

Na infância Leonora sofreu perdas de pessoas significativas e passou por dificuldades financeiras; na vida adulta, o trabalho, os estudos dos filhos e a vida conjugal formaram os elementos que a impediram de estudar. Parece-nos afirmar que após toda uma vida de dedicação à família, à causa “do outro”, pôde permitir-se à realização de seu desejo.

Para Freud, diz PAIN (1999), o recalamento funciona como uma arma a serviço do “eu” e seria capaz de “trancar” as pulsões e as representações delas quando estas não se encontram em consonância com as circunstâncias sócio-morais. Ainda de acordo com a teoria psicanalítica, a pulsão recalcada não desaparece nem no esquecimento nem na razão, podendo aguardar o momento propício à sua volta.

Em Leonora, o desejo de investir nos estudos, na aprendizagem da leitura e da escrita parece ter sido recalado como forma de conservar sua própria identidade: “...eu não tenho estudo, mas sempre lutei muito e, às vezes, me perguntam porque voltei estudar agora (...) sempre digo que voltei porque tenho sonhos...” e assim que se viu “livre” das obrigações sócio-morais constituídas ao longo da vida, diz:

“...eu estou só, aqui em Lins, meu marido morreu no ano passado depois de muito sofrer com a bebida, meus filhos são dentistas em São Paulo e eu tenho um sonho...”

Leonora deixa em aberto e quando questionada sobre o sonho, responde:

“...Eu quero ler, ler na frente da Igreja, quero ser comentarista na missa, quero ler as mensagens e quero tirar carta de motorista, gosto de dirigir e quero ir para os encontros na Igreja...”

Leonora ao dizer seu sonho apenas após ser indagada pela entrevistadora, indica-nos o prazer em anunciar o desejo guardado durante tanto tempo: o desejo de estar à frente de um público, de ser ouvida, de transmitir-lhe sua mensagem e o desejo de poder dirigir um carro, exercendo o “ir e vir”. Leonora sente-se só, busca companhia, o estar no grupo e aponta-nos que acredita que a escola, os códigos de leitura e de escrita vão lhe conferir o poder de realização de seus desejos, possibilitando-lhe o encontro consigo própria.

Ainda nos estudos de HADDAD e colaboradores (2002), sobre a visão que o aluno apresenta da escola, surgem indicativos que a representação acerca desta vai se transformando com o passar do tempo. Nessa trajetória, os alunos vivenciam um momento de expectativa antes do ingresso na escola e, depois, um momento de decepção, de desânimo; não decrescendo, entretanto, o valor que conferem à escola.

A fala de Leonora vem somar-se aos estudos referidos:

“...Sabe, na matemática eu faço uma salada danada e também tenho dificuldade para escrever, mas agora não vou desistir, quero aprender mesmo...”

Leonora parece ver-se como alguém que possui dificuldades de “aprendizagem” dos conteúdos escolares, mas deixa aquilo que se torna para nós sua marca de identificação:

“...Eu tive catarata, fiz cirurgia e agora estou recuperando. O médico disse que não posso fazer muito esforço, mas eu quero estudar, eu quero ver gente, eu quero estar na escola, eu quero sonhar.”

Entrevista 06

“Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”. (Segundo Caderno de Cultura Popular)

Maria Luiza – cinqüenta e dois anos, hoje casada, mãe de filhos que cursaram faculdade, diz ter tido uma infância pobre “de marré, marré”, morado em São Paulo sem conhecer a cidade; afirma querer tirar a carteira de motorista e ser menos dependente de outras pessoas.

A entrevistada Maria Luiza anuncia seu discurso, como a fazer de fato um recorte em suas memórias vivenciais, possibilitar um espaço de reflexão acerca de sua historicidade. Assim, diz, ao iniciar a entrevista:

“Bem, minha história é assim: eu era filha de gente bem humilde, pobre mesmo, de marré, marré (risos)...”

No extrato acima, observamos o destaque oferecido, pela entrevistada, à condição sócio-econômica de sua família, mas na sequência de seu discurso percebemos que não levanta questionamentos acerca das desiguais condições impostas pela própria sociedade. O tornar-se excluída do espaço escolar apresenta-se, portanto, não por situação de empobrecimento estabelecido pela “selvageria” de um sistema sócio-econômico-político como o nosso, mas por uma condição dada, criada e aceita por sua própria família; condição

esta que poderia se modificar, caso existisse apenas o desejo de fazê-la por parte dos pais. O relato sobre isto aparece assim:

“...eu entrei na escola com oito anos. Junto com mais três irmãos e depois que a gente chegava da escola tinha que ir para a roça... Meus pais nunca foro para a escola, não sabiam assinar o nome e nunca incentivava a gente para ir à escola, não tinha uma palavra de apoio e assim eu e minha irmã saímos da escola depois de um ano, só era cansa e falta de um elogio ...”

Ainda sobre o exposto acima, podemos citar Foucault (1995) ao se referir à idéia de um sujeito capturado, que vai tornando-se submetido, sujeito às tramas do poder e do discurso. Dessa forma, percebemos a sociedade e a cultura em que vivemos dirigindo e sendo dirigidas por poderosas ordens discursivas que ditam, inclusive, aquilo que deve ser verbalizado ou silenciado, inscrevendo tais “leis” na própria subjetividade do indivíduo. Assim, vemos Maria Luiza, através de seu discurso, não só descrevendo os fatores que concorreram para que não freqüentasse a escola, mais instituindo e produzindo sua identidade em cima destes. Ao produzir seu discurso vai revelando sua identidade não-leitora, excluída da escola, a qual toma como determinada pelo fato de seus pais “não saberem assinar o nome”, não oferecerem “uma palavra de incentivo” e ser “pobre mesmo, de marré, marré”.

Em Maria Luiza encontramos também a cena recorrente das idas e vindas, das tentativas frustradas de se manter na escola, espaço que se apresenta desejado e repellido ao mesmo tempo. Em seu discurso menciona o MOBRAL, surgindo aqui um sujeito que engrossa as estatísticas que apontam para o grande índice de evasão deste programa. Maria Luiza expõe algumas das dificuldades, muitas vezes não trabalhadas, não aceitas como integrantes do universo do aluno jovem ou adulto. Assim relata:

“...Com dezessete anos, eu entrei no MOBRAL e fiquei seis meses, mas chegava cansada do trabalho, pegava o material e ia sem tomar banho, sem comê, então entrei de férias e desanimei, não voltei não ...”

Maria Luiza é a única entrevistada em nossa pesquisa, conforme já comentado em momento anterior deste trabalho, a ressaltar conhecimentos relacionados aos códigos de leitura adquiridos num contexto extra escolar. Dessa forma, expõe:

“... Fico feliz porque não fui na escola, mas sempre gostei de pegar um jornal, uma revista, um livrinho, um folheto de missa e assim fui aprendendo a gostar cada vez mais de ler; adoro ler, leio melhor que meu marido que fez até o ginásio. Sou péssima na matemática, mas leio e escrevo um pouco...”

Entendemos que ao falar da sua capacidade de dominar a leitura, embora não tenha freqüentado a escola, a entrevistada faz uso de um conceito utilizado por Freud como mecanismo de defesa, já explicitado no contexto de nosso trabalho. Tal mecanismo parece surgir em defesa de sua própria identidade, ao tentar deixar claro para si e para a entrevistadora que foi capaz, sozinha, por mérito próprio, de dispensar a leitura institucionalizada, objeto tão desejado, segundo nos apresenta no momento posterior de seu discurso:

“...Eu sinto muito não ter estudado, principalmente por não ter podido tirar minha carteira de motorista (...) Se pensei em estudar? Eu sempre tive uma vontade escondida no fundo de meu peito, eu queria voltar (...) mas eu não vinha...”

Para HADDAD (1982) não se faz por acaso o valor muitas vezes conferido à escola pelos grupos populares. Para este autor, os jovens e adultos das camadas economicamente empobrecidas, conhecem o poder da cultura dominante, veiculada através da escola, especialmente no uso da linguagem, no relacionamento com outras pessoas, nas abordagens impostas pelo dia-a-dia.

Ao discorrer sobre os porquês de não ter procurado antes a escola, Maria Luiza expõe sentimentos como medo, ao nosso ver, funcionando aqui como dispositivo que a paralisava ante ao objeto de desejo. Ainda sobre tal aspecto, Maria Luiza apresenta reações, que podemos denominar infantilizadas, ao pretender freqüentar a sala em que a filha é professora. Neste momento, há indícios de forças inconscientes operando na contribuição deste medo de

enfrentar uma situação nova por si só, uma espécie de fuga da própria autonomia, como se resistisse à mudança de algo já instituído em sua vida. Relata-nos:

“... Por quê eu não vinha? Acho que no fundo era medo, medo de não aprendê, não tinha companhia para vim (...) Então, a Fabiana, aquela minha filha do meio, a professora daquela sala de alfabetização, sabe? Ela veio dar aula aqui nesta escola e vim com ela, ganhei coragem. Eu queria ficá na turma dela, mas como já sabia ler, passei para a outra turma mais avançada, fiquei um pouco sem jeito, mas entendi que era melhor pra mim aprendê ...”

Ao ser proposto que análise como foi ficar sem freqüentar a escola até a vida adulta, a entrevistada destaca:

“...Isso é uma coisa que meus filhos pergunta e sempre falo o que passei para eles entendê como foi que senti durante esses anos todo. Por exemplo, eu morava em São Paulo (...) mas não conheci nada, eu perdi aquele mundão de novidade porque quase não saía, tinha medo porque eu não sabia lê, eu tinha medo de me perde (...) Trabalhei uns oito anos sem registro, não sabia vê meus direitos, e quando saí não recebi nada por isso ...”

Ao refletirmos o exposto acima, nos reportamos à construção da identidade, que de acordo com ERIKSON (1950), é uma viagem que cada indivíduo faz durante toda a vida, constituindo-se num processo vital, saudável e que contribui para o fortalecimento do “eu”. Entretanto, este mesmo autor enfatiza que nesta viagem através da construção da identidade na idade adulta, o indivíduo em processo de desenvolvimento natural tende a desenvolver uma espécie de intimidade consigo próprio, bem como com o meio social, sentindo-se capaz de assumir compromissos, construir projetos, os quais possam exigir autonomia, competitividade, dentre outros. Se por causas internas ou variáveis externas, as quais o indivíduo não dê conta de administrar e passe a se sentir incapaz de obter sucesso, tendo um

rebaixamento em sua auto-estima, a tendência é ocorrer um certo isolamento nas relações com as outras pessoas – características que podemos identificar no discurso de Maria Luiza ao se referir ao fato de não travar relações na cidade de São Paulo pelo medo de não saber se encontrar em um mundo letrado, o qual percebe-se excluída.

Ao finalizar a entrevista Maria Luiza, nos diz:

“...Hoje eu penso que é muito triste não saber lê e escrevê, a gente depende dos outro para tudo, não vive, não existe por si só, e sempre depende do outro para coisas simples como pegá telefone (...) acho também que não me dei valor, não subi investir em mim ...”

Sobre o mencionado pela aluna entrevistada, podemos ressaltar, dentre outros aspectos, o fato de Maria Luiza, como outros alunos adultos, não ignorar que um investimento em elementos valorizados pela cultura padrão e um maior domínio de técnicas e instrumentos socialmente instituídos através da escola, poderão ser eficazes nas relações com o mundo social.

Entrevista 7

“A vida de mais um dia cada dia hei de comprá-la (...) Não é que espere comprar em grosso de tais partidas. Mas o que compro a retalho é de qualquer forma vida”.
(CIAMPA, 1987)

João - vinte e três anos, retirante de uma infância nordestina, marcada por enormes dificuldades sócio-econômicas-políticas.

Ao iniciar sua entrevista, João expõe sua condição de migrante nordestino, como a assinalar algo que o torna peculiar, diferenciado e o faz com discurso entrecortado por uma respiração profunda e acelerada e “olhares perdidos”, que apontam para um saudosismo que irá marcar toda a situação de entrevista. Expõe:

“...eu me chamo João, mas todos me conhecem por Brito, é do sobrenome num sabe? Eu nasci lá no Juazeiro, na Bahia, é bem longe daqui (suspiros) ...”

Ainda em seu modo de iniciar a entrevista percebemos a tentativa do entrevistado em se apresentar singular não só por ser “de longe”, mas por não ser conhecido por João, um nome comum aos retirantes nordestinos. João não quer ser João, quer ser identificado por “Brito”, que pela entonação de voz emprestada nos parece fazê-lo orgulhoso de si, como se seu sobrenome o tornasse mais importante do que por vezes se imagina.

No momento posterior à sua identificação através do sobrenome e da localidade geográfica, Brito enfatiza os motivos pelos quais não frequentou a escola, como a se justificar e a se fazer compreendido e não julgado. Pensamos que ao discorrer sobre os elementos presentes em sua exclusão escolar, revela aquilo que CIAMPA (1987) denomina de “função homogeneizadora”, do poder que produz muitos “Joãos”, que não raramente encontram dificuldades em se distinguirem em meio à “massa homogeneizada”. Brito-João relata:

“... Eu e meus quatro irmãos, nós pôde estudá não porque painho foi-se embora e nós ajudava mainha, um limpava, um carpia, um prantava e outro corria - esse era eu - (risos), era muita luta e lá num tinha escola perto não, era longe prá danado e lá num chuvia e lá nós só sofria ...”

E Brito discorre sobre o modo como se relacionou na infância e na adolescência com sua identidade não-escolarizada, nos revelando sentimentos que identificamos como medo de ser ridicularizado, rejeitado e autodesvalorização, dentre outros que contribuíram à utilização de mecanismos inconscientes de defesa, como **fuga**, **negação** da própria condição e **compensação**. Assim, nos mostra como confere peso a seus atributos físicos para justificar o interesse do sexo oposto, aliado àquilo que parece entender como “esperteza” por conseguir ocultar o fato de não frequentar a escola:

“...Aí o tempo foi passando e nós foi ficando taludinho e dava uma vregonha quando ia conversá com as minina e elas num podia sabê que eu num istudava e então eu inventava (risos), mas elas ia com a minha cara, acho que elas achava eu bonito e eu disfarçava, penso que elas não desconfiava...”

Brito nos insere ainda no contexto específico do cotidiano do aluno adulto, já comentado no presente trabalho e tão constante em outros entrevistados, embora não seja

levado em consideração no momento de se construir uma educação de jovens e adultos comprometida com a qualidade de atendimento à sua clientela. Sobre o seu cotidiano esclarece:

“...Aí foi que foi e meus colega viero prá São Paulo, aqui pra Lins e arrumaro tudo serviço e dispois eu e meu irmão Sérgio... nós também veio e arrumô serviço na disossa do frigorífico. É trabalho duro, eu acordo às três horas e dispois tem que drumi de dia, limpá a casa, fazê a comida e cuidá da ropa...”

O discurso de Brito é marcado por olhares lânguidos, suspiros e entonações de voz diferenciadas, demonstrando um aspecto que consideramos sedutor, embasado em sentimentos de saudade da família, da infância perdida, frustrações com relação à dureza do trabalho enfrentado cotidianamente e uma auto-estima rebaixada, especialmente quando se refere à condição de não-leitor. Por suas palavras encontramos:

“...eu tenho vinte e três ano e tem hora que me dá uma vontade de colo de mainha, aí arrumo uma namorada...”

Aspectos afetivos são encontrados também ao discorrer sobre a figura da professora:

“... Viemo estudá, mas moça, dava vregonha falá que vinha pra se alfabetizá, mas a professora era boazinha e os colega era legal e nós foi se enturmando...”

Brito ao aproximar do final da entrevista se autodefine como “cabeça dura”, demonstra sentimentos antagônicos com relação à escola, mas deixando claro que como outros

entrevistados, percebe o espaço escolar como uma espécie de “indústria da leitura”, onde o conhecimento é adquirido como que em um pacote e não como uma construção do humano. Dessa maneira se expressa:

“...E foi passando os dia e eu fui aprendendo. Cabeça dura, mas já tô lendo e escrevendo um pouco, mas já passou três ano (...) cum o poquinho que aprendo já consigo lê, já até escrevo uns bilhetes, já tá mais fácil (...) às vez eu acho que tenho menos medo da vida porque tô vendo as placa, os muro (...) a escola é difícil, mas é boa, é importante ...”

Ao finalizarmos as entrevistas na escola, soubemos que Brito viajara para o Nordeste, pretendendo restabelecer-se junto à sua mãe e irmã. Em seu discurso ouvimos algo que posteriormente entendemos como uma sinalização à solução que tentava encontrar para os sentimentos antagônicos que vinha experimentando com relação ao estar distante de sua mãe e da casa que ainda sentia como seu lugar de identificação. Externaliza:

“...Mas inquanto num fô morá mais mainha vou firme estudando...”

Entrevista 08

“Viver é nos separarmos do que somos para nos adentrarmos no que vamos ser, futuro sempre estranho”.
(PAZ, 1979)

Irene-Criança vende jabuticaba; Irene-Jovem assume as responsabilidades da casa; Irene-Adulta, quarenta e cinco anos, vende salgados e deseja escrever suas próprias cartas.

Irene apresenta sua infância marcada por vários elementos que contribuíram para sua não frequência à escola: a necessidade do trabalho para ajudar na subsistência familiar; o analfabetismo dos pais; a morte da mãe, a partir da qual se sentiu responsável pela família, inclusive pela segurança física do pai, ameaçada por seus dois irmãos, que apresentavam distúrbios mentais. Ao narrar sua história, Irene se emociona e chora:

“Olha, quando eu era criança (...) frequentei a escola por um ano (...) meu pai me tirou da escola para poder ajudar-lhe na colheita de jabuticaba (...) eu era a sexta filha de um número de oito irmãos e quando tinha dez anos voltei para a escola (...) meus pais eram analfabetos e meus dois irmãos tinha problema de cabeça e a gente não tinha incentivo para estudar (...) sabe, eu perdi minha mãe quando tinha treze anos, ela teve um derrame cerebral, foi muito triste (choro)...”

Irene parece procurar “nos arquivos da memória” uma lembrança que lhe faça se sentir mais confortada e afirma:

“(...) Mas, eu tenho boas lembranças de uma professora, daquela segunda vez que voltei para a escola, ela se chamava Rosa - um nome desses para uma pessoa linda como aquela é que ninguém pode esquecer (...) quando eu e meu irmão Jorge faltava no dia da prova, ela levava nós dois pra casa dela e dava lanche e fazia suco (...) a gente se derretia porque nós nunca teve dessas coisa ...”

Ainda sobre o extrato acima, percebemos a figura da professora da infância envolta àquilo que a teoria freudiana chamou de transferência. Dito de outra maneira, Irene parece depositar na professora os sentimentos, as expectativas internas da mãe idealizada e de acordo com seu relato, a professora assumiu de fato uma postura acolhedora e maternalista.

Em nossa cultura, o magistério do ensino elementar tem sido, através da história, assumido pelas mulheres, gerando a construção de idéias cristalizadas como aquela em que põe a professora como segunda mãe. Para ALMEIDA (1998), são as mulheres assumindo os papéis de mãe e professora, as encarregadas de fazer da educação um instrumento de recriar a esperança e a utopia possível de torná-la um direito de todos.

Ainda sobre a importância atribuída à afetividade na relação professor-aluno, diz Irene:

“...eu penso que o professor tem que dá carinho, atenção, mostrar interesse pela vida do aluno e não pode acabá com ele na frente da turma (...) acho muito triste quando o professor só percebe o aluno no final do ano ...”

Com relação à não ter frequentado a escola diz:

“...você pergunta como foi a vida sem estudo: foi difícil mas acho que o trabalho e as preocupação com a família tomava toda a minha força porque eu só fui dar conta, já moça, quando tinha que escrevê uma carta para meu namorado, este que é meu marido hoje ...”

Segundo HAMACHEK (1979), a maneira como pensamos e sentimos a nosso próprio respeito encontra-se relacionada à nossa capacidade de aprender e ter êxito escolar. O autor aponta ainda que o modo como nos desempenhamos no ambiente escolar ou em outros contextos depende em grande parte do quão capazes sentimos que somos.

Ao refletirmos o que diz Irene sobre o fato de não ter “se dado conta” da não apropriação dos códigos formais da leitura e da escrita, nos remetemos aos pensamentos de HAMACHEK, à medida que a aluna parece ter se sentido capaz de administrar as questões cotidianas de sua vida familiar, elevando suas qualidades neste contexto. Entretanto ao necessitar socialmente da leitura e da escrita, tida como em outros entrevistados como próprias do contexto escolar, o qual não pudera obter êxito, passa a se sentir inferiorizada e por isso esconde do futuro esposo o fato de não ter frequentado a escola. A este respeito relata:

“...eu morria de vergonha quando pensava que meu namorado ia saber que eu não tinha estudo e só contei quando a gente já estava casado ...”

E, em seguida como se sentisse culpada e tivesse que continuar justificando o “não ser estudada”, Irene verbaliza:

“...mas já faz tempo que eu queria voltá pra escola, sei lá, acho que tem uns treze anos...”

Ao discorrer sobre os motivos que a levaram a retomar os estudos, Irene nos indica o surgimento dos sentimentos de medo de se expor, de errar, de arriscar, que entendemos como naturais diante do novo, do desconhecido. Tais sentimentos indicam a utilização do

mecanismo denominado, na psicanálise, de regressão. Nesta, o indivíduo tende a se retrair a um “status” pessoal menos exigente, o qual envolve objetivos e expectativas pessoais que possam ser satisfeitas mais facilmente. Para HAMACHEK (1979), a regressão tem seus fins úteis, mas, como todos os outros mecanismos de defesa, se usada como modo primordial de ajustamento pode constituir um enorme obstáculo para um comportamento mais amadurecido.

Dessa forma, percebemos Irene, num primeiro momento, um tanto regredida; adaptada à realidade de sua sala de aula, aparece enfrentando a resistência do próprio esposo para retornar à escola. Assim enfatiza:

“...Tem aí quatro meses que voltei pra escola, eu vim com minha vizinha, dona Lurde, eu vim morrendo de vergonha de errar tudo e queria ficá na sala da primeira série, aquela do pessoal de alfabetização. Mas agora já tô costumada com a professora, os colega, as matéria. No começo meu marido estava dando problema, ele ficava sem comê porque dizia que sentia minha falta (...) eu comecei ver que era chantagem e fui dura, falei que podia comer lanche, comer a comida que eu deixava ou ficar com fome, mas que eu ia continuar e agora ele já está aceitando melhor ...”.

E Irene prossegue:

“...Por quê quis voltá? Porque quero escrever cartas, mexer nas máquinas do banco, enviar recados para as mães dos alunos que compra salgado, escrever cartão de natal (...) sentir que não preciso depender dos outros para coisa pequena na vida. Posso estar velha (...) mas quero escrever minhas própria carta (...) já me sinto importante, em tudo acho que estou modificando, me sentindo melhor...”

Ao se sentir incluída no contexto escolar como salgadeira, algum dispositivo interno foi desencadeado e a partir disso entendemos que o desejo de não se sentir excluída como estudante intensificou-se. Assim, as necessidades internas aliadas às do trabalho nos parece

ter rompido com aquilo que HAMACHECK (1979) chama de “medo de saber”, segundo o qual o ter conhecimentos ao mesmo tempo em que constitui-se uma das maneiras mais rápidas de aumentar a auto-estima e de se sentir pessoalmente capaz, também pode ser sentido como algo ameaçador, à medida em que uma vez se conhecendo algumas questões podem estar implícitas a tomada de decisões, a mudança de alguns aspectos na vida do indivíduo.

Ainda sobre o extrato do discurso de Irene acerca dos motivos para o retorno à escola, podemos destacar o desejo de escrever cartas, bilhetes e “mexer nas máquinas do banco” – desejos que também surgem em outros entrevistados – , como a necessidade de desenvolvimento e adaptação de seu “eu” aos processos de interação social, exigidos pelo meio, no qual se encontra inserida. Entendemos tais desejos como uma busca por maior criatividade e autonomia, busca que dificilmente nutriria se não fosse reforçada na interação social.

Entrevista 09

“Mas, se o artista tocasse sempre a mesma música com a mesma nota (...) seria de fato um compositor? Compor, eis a questão”. (SERRES, 1999)

Vanessa, vinte e sete anos deixou a escola ainda com quatro anos, trabalhou “no lixão”, teve diversas tentativas de permanecer na instituição escolar e aluna-adulta afirma querer aprender “a falar direitinho”.

Vanessa inicia sua entrevista rindo, como se considerasse passível de graça o fato que afirma tê-la levado a deixar a escola, talvez por entendê-lo como de menor importância frente à dinâmica sócio-familiar a qual esteve inserida, especialmente na infância. Assim descreve sua infância:

“(Risos) Eu deixei de ir para a escola quando ainda estava no jardim, morava em São Paulo e estava comendo uma banana e uma menina bem grande - eu tinha só quatro anos - começou correr atrás de mim, ela queria me bater por causa da banana e então eu fiquei com medo e não quis voltar mais para a escola...”

No discurso de Vanessa aparecem outras questões sobre as tentativas de freqüentar a escola na infância:

“...Se a minha mãe tomou alguma atitude? Não, ela já fazia uso de álcool e tinha meus outros cinco irmãos para cuidar (...) achava perigoso o lugar onde eu estava, aí não me mandou mais (...) nós veio para Lins e fui estudar lá no Calazans e fiquei um ano lá, aí minha mãe, que continuava bebendo, me mandava de roupa suja, rasgada (...) a gente não tinha dinheiro para comprá outro material - eu morria de vergonha e nem gosto de lembrar daquela época (suspiros). A casa que eu morava não tinha água, não tinha luz (...) a gente dormia no chão... eu comecei a trabalhar lá no lixão (...) às vezes até sem comer ...”

Sobre as questões expostas por Vanessa, podemos citar MELLO (1982), quando discute a escola como parte indissolúvel da totalidade social e, portanto, representando internamente muitas das relações de mudança e reprodução que caracterizam tal totalidade. Para este autor, agir dentro da escola é também agir na sociedade, da qual ela não pode ser dissociada.

Considerando o discutido pelo autor, podemos pensar que a escola que ao mesmo tempo não pode ser chamada a resolver todas as questões do desenvolvimento econômico, com justiça social, quase de forma messiânica, não pode, por outro lado, ser relegada à condição de impotente. Entendemos que a escola não pode ficar alheia à história sócio-familiar de seus alunos, como ocorreu à Vanessa, mas pode ser redirecionada como um dos instrumentos de intervenção na sociedade, com vistas a modificações no modo de abordagem que vê seus “clientes” apenas como seres cognitivos.

Vanessa comenta a tentativa de retornar à escola, na adolescência:

"...Lá por noventa e três ou noventa e quatro, sei lá, eu mesma me matriculei na escola do Ariano, e então terminei a segunda série e gostei muito da escola e da professora (...) eu tinha um namorado e fiquei grávida do meu primeiro filho e então deixei a escola porque fomos embora para o Mato Grosso - eu fiquei triste..."

Ao analisarmos o trecho exposto acima, podemos apontar para a maneira com que Vanessa constrói seu discurso, levando-nos a considerar a presença de um sentimento que a coloca como vítima da própria gravidez, do ter de mudar de localidade geográfica, como se estivesse sucumbindo a algo pré-determinado e para o qual não eram levados em consideração os seus desejos e escolhas.

Vanessa relata que já na vida adulta, no segundo casamento, desenvolveu uma dependência para com o marido quando delegava a ele tudo o que necessitava escrever:

"...Mais tarde, conheci meu marido de hoje, com quem tenho outro filho, era ele quem escrevia os bilhetes, as cartas e as contas para mim e eu me sentia mal. Às vezes, ele ficava irritado e falava que eu tinha que me esforçar para ler e escrever minhas coisas..."

Em seguida, Vanessa descreve o modo como sempre buscou ocultar das pessoas com as quais interagia aquilo que acreditava ser digno de vergonha. Para a teoria freudiana, ao se tentar "forjar" uma realidade de pessoa escolarizada Vanessa faz uso internamente do mecanismo de defesa denominado fuga, no qual busca não admitir diante de si própria a realidade que lhe é dolorosa, refugiando-se na condição de quem frequentou a

escola, realidade desejada e notadamente reconhecida como ideal pelo meio social. Sobre este aspecto diz:

"...Sabe, durante todos estes ano, eu mentia para as pessoa que me conhecia, mentia que tinha feito até a quinta série. Dependendo da pessoa eu inventava uma mentira diferente e fazia de tudo para falar certinho e não dá bandera..."

Embora já tenhamos discutido a questão da escola como instituição detentora do saberes reconhecidos socialmente, acreditamos relevante destacar ainda no discurso de Vanessa o que expressa a este respeito:

"...Assim acho que vou aprendê a ler e escrever e conversá direitinho, sem gagueja (...) quero dizê que hoje tô mais feliz porque tenho minha família, minha mãe não bebe mais e voltei para a escola, agora acho que é só melhorá..."

Entrevista 10

“Acordei um dia de um sonho maravilhoso,
Em que uma voz parecia conversar comigo,
Longínqua, como um rio subterrâneo –
E eu me levantei e disse: o que queres de mim?”

(OVERLAND apud GAARDER, 1995)

Laura, setenta anos, relata uma infância feliz, um sonho frustrado na juventude, a imagem da escola infantil e o sentimento de ser outra pessoa após ter retomado os estudos.

Laura inversamente aos outros entrevistados descreve sua infância com marcas de sorriso nos lábios e demonstra encontrar satisfação ao revivê-la através de seu discurso. Entretanto, o prazer que demonstra ter experimentado na infância parece ter sido “manchado” por uma certa frustração ao ter de deixar a escola para ajudar a figura paterna no trabalho no campo. Relata:

“Ah, você quer saber da minha infância (risos), ela foi muito feliz, maravilhosa mesmo. Eu brincava muito, subia nos pés de árvores - até hoje ainda gosto de subir (risos). Eu gostava muito de correr, mas tinha também vontade de estudá e isso eu só fiz por três dias, quando tinha sete anos (...) papai era muito rígido (...) achava que só o filho home é que podia estudá e as filha mulhé não podia porque ia escrevê carta para namorado (...) comecei até a aprendê meu nome (...) eu tive que trabalhá na roça, limpá os pés de café com meu pai na lavoura ...”

Os padrões rígidos da educação paterna, os quais supunham que aos sete anos de idade Laura poderia dar vazão aos seus desejos referentes ao sexo oposto, através das cartas e, portanto, viam a necessidade de reprimir a filha, não foram suficientes para que nossa entrevistada deixasse de alimentar seus sonhos. Assim, no momento em que se sente autorizada a revelá-los, diz:

“... eu penso que deveria tê estudado, eu tinha um sonho, eu queria ser enfermera. Achava lindo ajudá os outro, corrê atrás os paciente, fazê os remédio...”

Logo após, Laura menciona o que parece ter sido uma experiência bastante dolorosa e verbaliza ter sentido tristeza por não poder realizar seu sonho:

“...Quando tinha uns vinte ano, eu lutei cos médico pra ser enfermera. Ia sempre no hospital em São Paulo para ajudá e conversei com eles (...) eles me falaram que eu tinha boa vontade, era esperta, tinha o desejo, mas não tinha o estudo, não sabia lê, pudia aplicá os remédio e as injeção errada (...) eu queria tanto aquela vida e entendi que podia ser um perigo e fiquei triste, muito triste...”

Laura ao descrever a importância conferida ao fato de poder escrever suas próprias cartas reafirma o valor atribuído a este meio de comunicação por outros alunos entrevistados. Ao delegar esta realização a outras pessoas parece se sentir humilhada, menos autônoma, como se transferisse a outro o direito de expor sua subjetividade e de maneira que nem sempre a satisfaz. Afirma:

“...As cartas que adoro escrevê para os amigo, os filho, tinha que pedi para os outro e, uns escreve com amô, outros não. Hoje escrevo e mesmo pulando letras, comendo umas e esquecendo outras, meus filho me entende (risos) e eu me sinto feliz...”

O intenso desejo de tornar-se enfermeira Laura transfere à suas filhas, que provavelmente identificaram-se com tal projeto, aceitando-o e deixando nossa entrevistada, segundo seu relato, realizada. Sobre esta questão menciona:

“...E por falá nos filho, não deixei ninguém sem estudo, tem duas que fizeram o curso pra enfermeira (risos) e eu me realizei...”.

Cabe reafirmar o já exposto em outro momento de nosso trabalho, aos nos reportamos ao discurso de Laura acerca da escola idealizada da infância. Nas palavras desta entrevistada aparecem críticas e resistências aos outros modelos de escola que se distanciam do experienciado em um pequeno espaço de tempo quando criança. Diz:

“...Faltô falá do MOBREAL que frequentei lá em São Paulo, com uma professora (...) Joana (...) me ensinô muita coisa... mas prá te falá mesmo, eu ainda não encontrei a escola que quero e acabo saindo (...) ela é dessas de frequentá o ano inteiro, não de fazê uma série até o meio do ano porque conforme a gente vai ficando mais véio a cabeça não ajuda muito...”

E Laura conclui sua entrevista dizendo que seu objetivo é terminar a quarta série, pois acredita “estar de idade” e demonstra uma certa frustração pra consigo mesma. Relata:

“...Eu quero fazê ó até a quarta série porque já estou de idade e não vou mesmo arrumá emprego ou fazê faculdade, então o pôco que tô aprendendo vai me ajudá, já que não estudei nem para aposentá melhô...”

Conforme o proposto, segue a apresentação do quadro com a síntese das dez entrevistas. Acreditamos que tal quadro possa facilitar a visualização do encontrado no discurso de nossos entrevistados com vistas ao cumprimento dos objetivos traçados para nossa pesquisa. Dessa forma temos:

Síntese das entrevistas

Principais temas	Motivos para não frequência à escola, na infância	Conflitos e sentimentos vivenciados na trajetória de vida com relação ao fato de não ter frequentado a escola.	Motivos para o retorno à escola, na vida adulta.
→Fugas às situações em que há exposição aos códigos de leitura e escrita; →Necessidade de trabalho na infância para contribuir à subsistência da família; →As perdas, como separação e morte dos pais; →Escassez de recursos financeiros e pouca valorização do estudo pela família; →Evasão escolar; →Situações “embaraçosas”, ocasionadas pelo analfabetismo;	→Escassez de recursos financeiros; →Necessidade de trabalho na infância; →“Deseestrutura” do modelo familiar tradicional: separação dos pais, morte, abandono, alcoolismo... →Pais que não incentivaram os filhos aos estudos (quase sempre pais que não tiveram acesso à escola); →Resistência e aversão à figura do professor e ambiente escolar; →Distância e dificuldades de locomoção da casa à escola; →Relações pessoais consideradas conturbadas (namoros com gravidez, casamento com conjugue alcoolista...); →Pais que acreditam que apenas filhos do sexo masculino podem estudar.	→Inadequação, culpa, baixa auto-estima, raiva de si e familiares, medo, negação, ambivalência (medo x desejo de retornar à escola), frustração, auto piedade... →Fobia social e persecutoriedade, →Percepção da ausência de oportunidades sócio-econômica para acesso à escola; →Desejos reprimidos; →Orgulho e auto apreço por si ao conseguir oferecer oportunidade de estudos aos filhos, irmãos e o retornar à escola.; →Escola da infância guardada na lembrança como algo idealizado, inatingível.	→Desejo de melhorar de emprego, subir de cargo, manter o emprego, prestar concurso; →Conquistar namorada, escrever cartas para amigos, parentes; →Desejo de não fugir das situações sociais que exigem os códigos de leitura e escrita (igreja, marcar consultas, assinar e ler documentos...); →Realizar “sonhos” de aprender, de não sentir-se excluído, de ocupar cargos em igreja, ler a bíblia, tirar carteira de motorista, conquistar autonomia; →Desejo de ascensão social; →Superar aquilo que consideram dificuldades pessoais: ler e escrever.



Continuação da síntese das entrevistas

Conflitos, dificuldades e sentimentos envolvidos no retorno à escola.	Relação professor-aluno	Relação aluno-aluno
→Dificuldades com relação ao conteúdo (matemática: contas / português: ditado, leitura); →Vida pessoal / profissional: trabalhar o dia todo; deixar os filhos em casa; resistência do marido, cansaço; saúde; →Conteúdos internos: - Medo do novo, de não conseguir aprender, de se expor, do ridículo; vergonha de assumir-se como analfabeto, de dizer que está estudando; dificuldade de lidar com a heterogeneidade de conhecimento dos colegas; cobrança quanto ao tempo de aprendizagem; medo da quebra de vínculos (passagem da sala de aula do PROAJA à do CEJA) <u>versus</u> felicidade por estar enfrentando seus medos, auto confiança, sentimento de maior dependência, auto realização...	→Aspecto humano ressaltado: importância do reforço positivo vindo do professor; dedicação; professores bonzinhos; aspectos negativos citados quando o professor grita, não tem paciência; →Visão idealizada do professor: preservada a visão do professor da infância – relação maternalista; →A relação enquanto ensino-aprendizagem não é mencionada;	Destaque para o aspecto da troca afetiva entre o grupo; citado como importantes: perceber que há pessoas mais velhas que estão lutando pelos estudos, sentir-se respeitado, aceito e acolhido pelos colegas; não ser ridicularizado, criticado pelo grupo.



Continuação da síntese das entrevistas

A representação da escola	Visão acerca da metodologia e conteúdo	Expectativas
→ Percepção da escola como a única instituição capaz de sistematizar a aprendizagem da leitura e da escrita; → Instituição capaz de oferecer-lhe os códigos de leitura e escrita importantes à aquisição de status, ascensão social, autonomia, aumento da auto-estima, sentimento de pertença... → Aparecem falas que demonstram estar internalizados os padrões da escola infantil tradicional, algumas vezes como algo vivenciado na própria infância.	Metodologia: → Não é mais da forma tradicional, mas continua difícil o jeito de aprender. Conteúdo: → Comenta-se a matemática (cita-se as quatro operações da matemática) e o Português (ditado, leitura, escrita) ora como dificuldades a serem transpostas ora como troféus a serem conquistados.	→ Estudar mais; aprender a ler e escrever; → Fazer a 4^a. série; prestar concurso, melhorar de emprego, subir de cargo, ajudar o filho, prosseguir os estudos, fazer faculdade, estudar inglês, ser comentarista da igreja; vencer o medo e providenciar a CNH, encontrar uma escola como a idealizada, → Conhecimento vinculado à atividade de vida prática: escrever carta, bilhetes, mexer “nas máquinas” do Banco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores (...) a questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar”.
(FREIRE, 1996)

Ao buscarmos reconstruir a trajetória de nossa pesquisa com o intuito de compreendermos a medida em que demos conta de cumprir os objetivos as que nos propusemos, acreditamos ser relevante elencar novamente algumas das questões que nortearam todo o presente trabalho. Foram elas: quais os sentimentos envolvidos no processo de alfabetização do aluno adulto? Como o jovem ou adulto observa-se a si mesmo, analisa-se, decifra-se, autoconceitua-se? Qual a importância atribuída à leitura e à escrita? Como e de maneira as vivências e as experiências com o mundo letrado vão sendo elaboradas, ressignificadas e alteradas na trajetória de vida do jovem ou adulto?, dentre outros questionamentos listados no segundo capítulo.

Retomando algumas das indagações expostas acima e as reflexões que delas decorreram e foram sendo elaboradas ao longo de nosso trabalho de pesquisa, sentimos a necessidade de pontuarmos algumas questões observadas.

Assim, julgamos importante ressaltar a preocupação com o tema “analfabetismo” e não com a “alfabetização”, esta vista como processo, desenvolvimento. Ao “visitarmos” a história da educação de jovens e adultos bem como analisarmos os projetos desta modalidade de ensino na cidade de Lins, ficou-nos evidente que a preocupação com o número de analfabetos e a visão de que estes se constituem em um mal a ser extirpado, fazem-se bastante presentes na sociedade em geral e de forma específica nos setores educacionais.

A educação de jovens e adultos não se mostrou através da história sócio-econômica-política do país, em planos prioritários. No caso de Lins constatamos algumas “lacunas” tanto no CEJA quanto no PROAJA, tais como: ausência de investimento na formação de professores, a utilização de recrutamento de professores leigos, a não garantia de laicidade, inadequação de espaço físico para as aulas e dificuldades em se estabelecer políticas educacionais de maior adequação às necessidades cotidianas do aluno adulto.

De acordo com o pesquisado por HADDAD (2002), FERREIRO (1999), SACHETT (1992), dentre outros importantes autores citados no desenvolvimento de nosso trabalho, podemos afirmar que muitas das questões acerca dos programas educacionais da cidade de Lins podem ser estendidas a outras localidades geográficas de nosso país. Dessa forma, podemos dizer que em nossa sociedade a educação de jovens e adultos se encontra destituída de medidas efetivas que busquem assegurar à sua “clientela” respeito às suas condições de vida, que incluem família, trabalho, reduzido tempo de lazer, sentimento de menos valia e suas expectativas de que o estudo noturno traga melhorias na qualidade de vida.

Cabe reafirmar aqui que todos os entrevistados em nossa pesquisa apresentaram concepções de supervalorização da escola, com tendências à desvalorização do conhecimento adquirido em suas próprias vivências, assim como apresentaram sentimentos de inferioridade, vergonha, insegurança, culpa, raiva, dentre outros, por não terem frequentado à escola na infância.

Os dados coletados através das entrevistas nos possibilitaram refletir acerca da importância conferida à instituição escolar e ao conhecimento tido como padrão – enquanto valores veiculados nas sociedades consideradas letradas –, de maneira a possibilitar que o indivíduo que não teve acesso à escolarização na infância construa um autoconceito negativo ao longo de sua vida, vendo-se, muitas vezes, como um cidadão de “segunda linha” e apresentando uma auto-estima rebaixada, que tende a dificultar as relações com o chamado mundo letrado e as instituições, que são responsáveis por sistematizar os padrões de conhecimento dentro deste.

Entendemos, diante das reflexões acima expostas que há a necessidade de se repensar a escola para alunos adultos e seu papel na abertura de possibilidades de construção de um autoconceito adequado e de uma auto-estima elevada. Há ainda a necessidade de se refletir sobre uma maior valorização dos aspectos afetivos, que atualmente se apresentam subordinados aos aspectos cognitivos e, também a busca por questionamentos em torno da

expropriação do direito à educação na infância – assegurado pela Declaração dos Direitos da Criança que em seu princípio número 7 estabelece:

“A criança terá de receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e habilitá-la em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social e a tornar-se um membro útil da sociedade”. (apud BREJON, 1973, p. 53-68)

Cumpre salientar ainda, questões como o papel do professor, os conteúdos e a metodologia trabalhados nas aulas, que são citadas esporadicamente nas entrevistas realizadas. Quando a figura do professor aparece, esta tem sempre lugar de destaque, forma idealizada, surgindo apenas em duas entrevistas como passível de críticas e questionamentos.

Para HADDAD (1982), o professor não pode ser entendido apenas como agente de reprodução da ideologia dominante, pois tem um papel estratégico na construção de uma escola democrática de fato.

A despeito da questão exposta acima não se constituir em foco central de nossa pesquisa, entendemos o papel do professor como de suma importância na educação de jovens e adultos e, pensamos ser terreno fecundo para pesquisas nesta área.

Sobre os conteúdos e a metodologia das aulas na educação de adultos, pensamos que o fato de não serem oferecidos grandes destaques a estes nos discursos dos entrevistados pode estar indicando, dentre outros fatores, o da prática pedagógica produtora de rupturas entre os aspectos cognitivos e afetivos, que impossibilitam o surgimento dos desejos e dos sonhos, um maior investimento na subjetividade de cada indivíduo e na curiosidade pelo conhecimento, pela transformação de seu meio e da autoconstituição do aluno enquanto ser humano integrante e integrado em sua cultura, não superior e tão pouco inferior a outros indivíduos.

Por fim, compreendemos, ao lançar olhares às questões que nos instigaram durante a presente pesquisa, que nos foi possível problematizá-las, cumprindo, portanto, os objetivos a que nos propusemos. Tais objetivos foram alcançados em grande parte devido a riqueza do discurso e a disponibilidade de nossos “atores” entrevistados.

Sabemos ainda da importância de não buscarmos “fechar” resultados, mas, por outro lado, tentarmos proporcionar um espaço onde alguns valores cristalizados possam ser revistos, exista a fomentação de críticas e a possibilidade de se mobilizar o desejo de se conhecer o aluno-adulto, através de sua singularidade, seu modo de olhar, pensar e se posicionar no mundo.

Entretanto, não entendemos o trabalho aqui apresentado como finalizado, pois além de não acreditarmos na possibilidade de algo totalmente concluído, especialmente nas ciências humanas, a reflexão na educação dos jovens e adultos nos proporciona muito prazer. Não acreditamos ter realizado um trabalho inovador e tão pouco de grande rigorosidade científica. Mas, sobretudo apostamos em nossa capacidade de construir possibilidades naquilo que nos proporciona prazer e, dessa maneira, esperamos contribuir para que outros apaixonados pela essência humana e pela educação enquanto espaço de construção, venham desenvolver novos trabalhos acerca da educação de jovens e adultos, tão usada em discursos políticos partidários e tão pouco acreditada.



BIBLIOGRAFIA

- ABDALA, Maria de Fátima. **Linguagem, Educação e Formação de Professores in Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação, 2002, p. 52-58.
- ABRANTES, Wanda Medrado. **A Didática da Educação Básica de Jovens e Adultos: Uma Construção a partir da Prática do Professor**. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado).
- ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. São Paulo: Cadernos Cedes, n.2, 1989.
- ASH, Solomon Elliot. **Psicologia Social**. São Paulo: Nacional, 1966.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Dificuldades de Leitura: A Busca da Chave do Segredo**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- _____. **A Construção do Herói. Leitura na Escola: Assis-SP**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- BECHARA, Olga Thereza. **Estudo do Autoconceito de Adolescentes com Diferentes Experiências em Atividades de Grupo em Situação Escolar**. São Paulo, 1978. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia de São Paulo – SP.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**. São Paulo, Ática, 1982.
- BERGER, Peter L; LUCKMAM, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.



BETTELHEIM, Bruno. **A Construção da Identidade da Criança. Uma Vida Para Seu Filho.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre (Org). **Compreender. A Miséria do Mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos R. (Org). **A questão Política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997, vol. 8.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa,** 2001, vol.2.

BUFFA, E.; ARROYO, M; NOSELLA P. **Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, Anésia de S. **Metodologia da Entrevista: Uma Abordagem Fenomenológica.** Rio de Janeiro: Agir, 1987.

CARVALHO, Célia P. Ensino Noturno, **Realidade e Ilusão.** 7^a. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CIAMPA, Antonio da C. **A estória do Severino e a História da Severina – Um Ensaio de Psicologia Social.** 4^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COOPERMITH, S. **The Antecedents of Self-Esteem**. São Francisco: Freeman, 1967.

CRUCIOL, Cristiane Vercesi. **Educação de Jovens e Adultos: Uma Reflexão sobre as Políticas e Práticas Adotadas Pelo Governo Brasileiro**. Educação em Ação/Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp. Marília, 2000, p.11-21.

CRUZ, Maria Valeska. **Processo de Alfabetização de Adultos: Sentimentos Vividos Nesta Trajetória**. Porto Alegre: PUCRS, 1993. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro. Zahar, 1976.

_____. **Insight and Responsibility**. Nova York: Norton, 1964.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Los Adultos no Alfabetizados Y Sus Conceptualizaciones Del Sistema de Escritura**. México: IPN, Departamento de Investigaciones Educativas, 1984.

_____. **Os filhos do Analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida, Loyola, 1970.

_____. **As Palavras e as Coisas**. Trad. Antônio Ramos Rosa. Martins Fontes, 1966.

_____. **Microfísica do Poder**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Vigiar e Punir**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.



GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: A Experiência do MOVA**. São Paulo; SP. Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIRADO, Marlene. **Psicanálise e Análise do Discurso: Matrizes Institucionais do Sujeito Psíquico**. São Paulo: Summus, 1995.

GUIUBILEI, Sônia. **Trabalhando com Adultos**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) – Unicamp.

HADDAD, Sérgio. **Uma Proposta de Educação Popular no Ensino Supletivo**. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1982.

_____. **Conscientização e Alfabetização de Adultos**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 52, 1985, p.97-107.

HADDAD, S e DIPIERRO. **Texto Subsidiário à Exposição Realizada no 1º. Seminário de Educação para Todos**. Brasília, DF: 10-11/06/99, promovido pelo ENEP/MEC.

HADDAD, S e outros. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do conhecimento. Brasília, DF MEC/INEP/COMPED, 2002.

HAMACHEK, Don E. **Encontros com o Self**. 2º. ed. Rio de Janeiro. Interamericana, 1978.

HELLER, Agnes. **Teorias de Los Sentimientos**. Barcelona: fontorama, 1982.

LANGER, J. A Sócio – **Cognitive Perspective on Literacy**. Literacy and Culture: Issues, 1987.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. Trad. Pedro Tamem. São Paulo. Martins Fontes, 1995.

LEI no. 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos**. Araraquara: JM, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas. Pontes, 1989.

MANGUEL. Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maria Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MASLOW apud HAMACHEK, D. **Encontros com o Self**. Rio de Janeiro, 1978.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. **Formação de Professores e o Fracasso Escolar na 5ª. Série do Período Noturno**, São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, Marília Cazali. **Metamorfose na Construção do Alfabetizando - Pessoa**. Porto alegre, 1996. Dissertação (Mestrado) PUC – RS.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo, Cortez, 2001.

- PAIN, Sara. **A Função da Ignorância: Estruturas Inconscientes do Pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, V1 e 2, 1996.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adulto**. São Paulo: Louola, 1983.
- PAPALIA, Diane; SALLEY, Wendkos. **O Mundo da Criança**. Trad. Maria Lúcia G.L. Rosa. São Paulo: Markon Books, 1998.
- PEREIRA, Denise Rocha. **Autoconceito, Auto-estima e o Espaço Escolar**. Dissertação (Mestrado) Marília-SP, 2002.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1976.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa Junto a Jovens e Adultos Paulistanos**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado). PUC – SP .
- RULE, S. **The Battle to Stem School Dropouts**. New York. 1981.
- SACHETTI, Virginia A. Reis. **A arte de Ensinar: Um Estudo das Expectativas e Concepções de Alunos Adultos Analfabetos Sobre o Desempenho do Professor**. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado). PUC - SP
- SÃO PAULO (Estado). **Educação Para Jovens e Adultos, Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º. Segmento**. Vera Maria Masagão Ribeiro (coord.). São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras Aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SERERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 22ª. ed. ver. E ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho. **O Analfabetismo No Brasil Sob Enfoque Demográfico**. Cadernos de Pesquisa, no. 107, julho/1999. p. 169-187.

SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade Para a Aprendizagem e Sentido da Aprendizagem**. In: Cool, C. O Construtivismo na Sala de Aula. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2001.

STREET, B. **Literacy in Teory and Practice**. Camvridge: Cambridge. University Press, 1989.

TANNEN, D. **The Orality Of Literature And The Literacy Of Conversation**. Ablex Publishing Corp, 1987.

THOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez 2000.

VISCOTT, David. S. **A Linguagem Dos Sentimentos**. São Paulo: Summus, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas Del Desarrollo de la Psique**. Visor, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

OUTRAS FONTES:

Jornal Correio de Lins. São Paulo, 03.11.99, p.5.

Jornal Debate. Lins. São Paulo. 03.03.02.

Secretaria da Educação de Lins: Documentos Variados de 1996 a 2002 (digitados).



ANEXOS



FACULDADE "AUXILIUM" DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS

Av. Nicolau Zavyos, 754 - Cx. Postal 241 - CEP 16 400-000 - Lins/SP

Fones: (014) 522-2733 - 522-2090 - FAX: (014) 522-6025

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
PROAJA

1. O QUE É O PROAJA - FAL

O PROAJA - FAL - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da FACULDADE "AUXILIUM" DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE LINS/SP - é um projeto que tem a intenção de colaborar com os jovens e adultos que querem alfabetizar-se, ampliar a visão de mundo, resgatar a própria cultura e acentuar a vivência da cidadania.

Destina-se a jovens e adultos a partir de quinze (15) anos, de qualquer credo, cor e nacionalidade que queiram participar do projeto.



2. RÁPIDO HISTÓRICO SOBRE O INÍCIO

O PROAJA nasceu de uma reflexão sobre a realidade circundante num momento de criação da comunidade na novena do Natal.

No início de 1996, ao refletir sobre seus 40 ANOS, a FAL começou a preparação para levar a efeito a alfabetização de jovens e adultos, com palestras e cursos para os professores.

O coordenador do programa de alfabetização da Universidade Católica de Brasília colaborou na fase de preparação.

O convite para os monitores foi feito através de jornais, rádio, avisos nas igrejas e contatos pessoais. Com exceção do jornal, os mesmos recursos foram utilizados para convidar os jovens e adultos interessados em alfabetizar-se.

A Faculdade "Auxilium" de Filosofia Ciências e Letras de Lins, São Paulo, através da diretora, Ir. Maria Aparecida Marin, delegou à Irmã Maria Hosana de Sá Rocha a responsabilidade de coordenar e supervisionar esta prestação de serviço à comunidade linsense que, atualmente, está denominada pela sigla PROAJA.

No final de 1996, tudo estava programado e, quase preparado, para iniciar esta prestação de serviço. Para completar os preparativos foi marcado um curso de preparação para monitores a ser realizado em janeiro de 1997.

Nas proximidades da execução, a coordenadora diocesana da Pastoral da Criança, Ir. Maria de Lourdes Peruchi, da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora, solicitou uma união de forças nesta atividade. O bispo diocesano, D. Irineu Danelon, deu todo o apoio e comunicou solenemente aos representantes de toda a diocese no encerramento da 3ª Assembléia da diocese de Lins. Assim, a FAL, estendeu essa atividade a algumas cidades da Diocese de Lins que se propuseram começar ou continuar este trabalho com as líderes comunitárias das paróquias.

O curso para os monitores foi realizado no final de fevereiro de 1997 e em março começaram as atividades.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Minimizar o problema do analfabetismo em Lins e algumas cidades vizinhas, no Estado de São Paulo, buscando, com um grupo de voluntários e voluntárias, práticas alternativas de alfabetização de qualidade para a realização de um trabalho com jovens e adultos de todas as classes sociais, especialmente, das classes populares.

4.2 Objetivos específicos

Com relação ao educando

- 4.2.1 Buscar uma prática educativa que dê oportunidade ao educando de ser sujeito da própria educação para libertar-se e transformar o seu meio e assim confirmar-se, ou redescobrir-se participante da História.
- 4.2.2 Compreender e interpretar o que está por trás das letras, expressar-se e interagir com o meio através da leitura e da escrita.
- 4.2.3 Refletir valores e temas que concorram para acentuar o exercício da cidadania, senso crítico e conscientização política.
- 4.2.4 Aumentar o referencial teórico, resgatar a própria cultura e ampliar a visão de mundo.

Com relação ao educador

- 4.2.5 Dar oportunidade aos professores do PROAJA de estudar, refletir e aprofundar teorias concernentes a propostas alternativas de alfabetização, para melhorarem e recriarem a sua prática, buscando recursos metodológicos que incluam a problematização referente ao objeto de conhecimento:
 - proporcionando cursos, reciclagens e círculos de estudo para formação de alfabetizadores;
 - fazendo acompanhamento em serviço;
 - observando, coletando e analisando, mensalmente, registro de experiências de alunos e relatórios dos respectivos professores.

5. PROPOSTA METODOLÓGICA

A metodologia é decorrente da concepção que se tem de homem, de educação, de aprendizagem e de sociedade e dos princípios de uma educação libertadora.

Pelas razões explicitadas, optou-se por uma prática alternativa de alfabetização. Fundamenta-se nos pressupostos filosóficos/pedagógicos tanto cristãos, como de Paulo Freire e na teoria da psicopedagoga Emília Ferreira.

Os objetivos específicos indicam o fazer pedagógico que pressupõe a construção do conhecimento pelo sujeito em interação com a realidade, com o coletivo, contando com a ação e responsabilidade do educador, cuja função é promover o interesse pela participação, ser o mediador entre o sujeito e objeto de conhecimento, um organizador, um articulador um animador cultural.

Nestes moldes, a prática pedagógica é uma contínua dinâmica, um constante movimento de ação-reflexão-ação, na busca constante de uma atuação eficiente e eficaz do processo ensino-aprendizagem. Acredita-se que este processo só terá significado quando possibilitar a **"compreensão, o usufruir e o transformar a realidade"**.

Os procedimentos devem ser tais que o sujeito se transforme, liberte-se, minimizando o que os subjuga interior e exteriormente.

É uma tarefa árdua e difícil. Os desafios são muitos. O educador que persiste numa relação dialética com os educandos e com o grupo de estudo e reflexão, aprende e cresce com ambos.

Observação: Algumas monitoras continuam aplicando o método da Pastoral da Criança.

6. OS ALFABETIZADORES E ALFABETIZADORAS

6.1 QUEM SÃO

Os alfabetizadores e alfabetizadoras são alunos, ex-alunos da FAL, e outras pessoas da comunidade que são convidadas ou se apresentam para um trabalho voluntário.

6.2 FORMAÇÃO

Após serem entrevistados, os voluntários fazem um curso promovido pelas responsáveis do programa e assumem o trabalho com grupos do próprio bairro. Desde a entrevista, comprometem-se a continuar estudando nos círculos de estudo, uma vez por semana.

Trabalham doze horas por semana. Nove horas com as turmas de alfabetização e três horas para estudo, ou trocas de experiências ou reuniões para planejamento e comunicações.

Estimula-se a leitura para aprofundamento.

9. RESULTADOS

No início do ano, matricularam-se 153 (cento e cinquenta e três) alunos. Quando começaram as aulas compareceram 131 (cento e trinta e um). Até dezembro, permaneceram 120 (cento e vinte). Destes cento e vinte, 83 (oitenta e três) estavam lendo, compreendendo o que liam e escrevendo, melhor, produzindo textos.

Porém, o que se quer ressaltar são as experiências relevantes ocorridas tanto no grupo dos monitores como nos grupos de alfabetização que chamamos de:

9.1 O MILAGRE DO AMOR, DA DOAÇÃO E DO RESPEITO

Cada grupo transformou-se, progressivamente, numa convivência fraterna.

As monitoras foram dedicadíssimas na preparação que envolveu o tempo para as aulas, para o estudo e reflexão e para confeccionar o material didático: álbum seriado, bingos, cartazes, dominós, papelógrafos, tudo o que foi sugerido e o que inventaram. Quando não era possível agir individualmente, havia ajuda recíproca. Isso aconteceu até para substituição de aulas.

Martelou-se muito nos cursos, reciclagens e círculos de estudo, sobre a formação para a cidadania, conscientização política e educar para o senso crítico ou reforçar esses elementos que teriam seu espaço nos momentos das discussões das palavras geradoras do método da Pastoral da Criança, ou outros temas e assuntos sugeridos e provocados pelos educandos.

A atitude e o comportamento de cada uma das professoras foram grandes lições de amor, respeito, carinho, paciência, partilha, esperança e relacionamento humano.

Cada turma acreditava e acredita que a sua professora é a melhor de todas, a única que sabe tratar bem, ter paciência, conversar com eles, ensinar, ter um grande respeito, carinho e delicadeza. Manifestaram-se inúmeras vezes a este respeito. Dona D. repetiu muito: **"Eu tenho cabeça dura, não aprendo mesmo. Só vou continuar porque vocês são boas demais"**.

Elas agiram realmente desta forma e demonstraram com fatos bem concretos:

Habilidade em coordenar as discussões sobre as palavras geradoras como TERRA, MORADIA, EDUCAÇÃO, ALIMENTAÇÃO, seguindo as etapas VER, JULGAR E AGIR, de forma a não aumentar a revolta e o sofrimento, mas buscar ou encaminhar para soluções reais e com a participação de todos.

Numa destas situações em que o assunto versou sobre problemáticas do bairro, a crítica negativa foi forte. Em vista disso, a professora questionou: "Já trataram da questão, com o presidente do bairro?" Concluíram que não estavam agindo certo, uma vez que os que estavam acusando nem sabiam quem era o presidente do bairro.

Na classe, onde ocorreu este fato, a professora havia adotado um lema para nortear as questões do grupo: "UNIDOS SOMOS MAIS FORTES".

Ausência de qualquer forma de discriminação no relacionamento.

Em dezembro, M. C. pegou as fichas de inscrições dos alunos, escreveu e enviou uma carta para todos os que deixaram de frequentar as aulas e não conseguiu o retorno durante o ano, e para os que nunca apareceram.

Uma colega elogiava a outra e ficava encantada com o que a outra realizava.

A postura de cada uma foi gritante e contribuiu para mudanças imediatas nas turmas dos alunos com relação a valores, principalmente, a amizade, a partilha, a solidariedade e a cooperação; a aspectos da cidadania e à conscientização política.

M. L. declarou: "Com o adulto se vê frutificar na hora".

As transformações foram notáveis.

Entre tantos fatos destacaram-se:

- A superação de rivalidades entre duas classes. Chegaram a atingir o outro extremo, fazendo comemorações e festas em conjunto. N. B. disse numa das entrevistas que agora, no final do ano, organizaram uma troca de presentes, por iniciativa deles;

- Olho vivo para a situação do outro. Nesta perspectiva, surgiram muitas iniciativas de ajuda recíproca e de auxílio a terceiros.

- Rifa de uma corrente de ouro para ajudar um jovem acidentado;

- Venda de duzentos e cinquenta cupons de adesões para a Festa dos Pastéis, uma promoção do Asilo São Vicente de Paulo;

- Doação de uma cesta básica a uma família carente;
- Troca de experiências e permuta de receitas de remédios caseiros;
- Presença, em rodízios, em sessões da Câmara Municipal;
- Campanha para aumentar o número de sócios da Casa da Criança de Lins;

Auxílio mútuo: entre os alunos e professor/aluno. Destaca-se o empenho dos alunos para ajudarem um jovem viciado em drogas.

Estes e outros são milagres do AMOR desinteressado.

No tocante à leitura e à escrita, uma das teclas batidas constantemente pela supervisora, foi a **busca de significado em tudo o que as monitoras propusessem para os alunos lerem**. Sugeriu que elas priorizassem o significado de palavras e textos, para que o educando pudesse interpretar o que está por trás das letras e começar logo a interagir com o meio, através da leitura da escrita e, por conseguinte, **aumentar o referencial teórico, a visão de mundo, a leitura da realidade e o senso crítico**.

Nas entrevistas e relatórios das monitoras, pode-se perceber que os adultos já vêm para o curso de alfabetização com uma expectativa muito grande de interpretar, captar as mensagens da linguagem escrita e estabelecer interação com as situações da realidade.

Nas produções de texto livre, nas discussões feitas em classe, nas iniciativas e sugestões de atividades dadas pelos alunos e nos erros construtivos ficaram evidentes as ações interiorizadas de sujeitos intelectualmente ativos.

M. C. afirmou: "Dona Laura está muito satisfeita porque ela disse que antes ela lia, mas não entendia; para entender era preciso ler várias vezes. Agora, ela lê e entende.

Roteiro da Entrevista com a Coordenadora do CEJA

- Fale-me sobre a história da EJA em Lins – como nasceu, quais objetivos, como tem se desenvolvido...
- Há um estudo que aponte a abrangência do CEJA em Lins?
- Quanto à organização curricular, metodologia, recursos didáticos e avaliação o que se tem buscado junto ao CEJA?
- Com relação à capacitação de professores, o que tem sido realizado? Qual a aceitação dos professores com relação a cursos, palestras, dentre outros?
- Muito se tem falado acerca da necessidade de se respeitar o aluno adulto. Há alguma diferenciação na EJA de Lins, especificidades como professores exclusivos e horários adequados às turmas?
- Como é realizado o acompanhamento em serviço?
- Quais suas expectativas com relação ao CEJA?

Entrevista com Roseli – Coordenadora do CEJA

“O Curso de Educação de Jovens e Adultos de Lins nasceu em 1998, mas naquela época o nome era genérico (risos), chamávamos de Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), depois é que criamos este para o município.

Bem, este ano temos cento e setenta alunos matriculados, não sei os dos outros anos, mas tenho registrado e depois passo para você. O número de alunos que abandonam as salas ainda é grande.

Sabemos que o PROAJA e o CEJA vêm ao longo destes quatro anos contribuindo para a diminuição do analfabetismo. Uma parcela expressiva dos alunos é oriunda do PROAJA às classes de continuidade, bem como os demais são, após concluído o curso, encaminhados às classes referentes ao segundo seguimento do ensino fundamental, mantidas pelo Estado. Porém, ainda nos é inviável expressar precisamente os dados quantitativos. A rotatividade dos alunos entre PROAJA e CEJA é permanente, podendo ocorrer em qualquer época do ano, a frequência dos alunos é instável por problemas de saúde, motivos familiares, trabalho, às vezes, noturno, mudanças de residência e, muitos dos alunos alfabetizados pelo PROAJA e encaminhados ao CEJA preferem, por motivos pessoais não dar prosseguimentos aos estudos.

Sobre a organização curricular e outras questões que você apresentou posso dizer que, uma vez cientes da variedade dos problemas que afetam o cotidiano dos alunos jovens e adultos, bem como os desafios dos tempos modernos, multiplicam-se os temas pedagógicos no interior do processo educativo. Além dos conteúdos universalmente conhecidos e que compõe componentes a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, são de grande importância a integração dos conhecimentos comuns e de interesse dos alunos, oportunizando a leitura do mundo e a capacidade de aprender a aprender.

Sobre a metodologia, tem sido construída através dos chamados “Projetos” que nascem com o interesse e a necessidade dos alunos, abordando

as diferentes áreas do conhecimento e buscando transformar a realidade em que vivemos. Os materiais são diversos para estudo e pesquisa: livros, revistas, jornais, fitas de vídeo, poesias, materiais escolares básicos e de artesanato, e a Coleção Viver, Aprender. Para citar exemplos de Projetos, um deles chamado "Cada um com sua história", onde se buscou trabalhar com dados pessoais do aluno, marcas que os identificam, história de vida, ciclo biológico de vida, migração e imigração, lendas e crenças, etc. neste tipo de projeto, o professor buscou alcançar uma melhor auto-estima, o reconhecimento do aluno como cidadão, a construção de diferentes tipos de textos e, também, a resolução de situação-problema, cálculos mentais e algoritmos elementares.

Quanto à avaliação trabalhamos com a construção dela durante todo o processo de ensino, através da auto avaliação e da análise do desenvolvimento do aluno durante todo o curso.

Sobre as dificuldades, posso dizer que ainda a falta de apoio do governo, além da falta de material na área da EJA que auxiliem o professor na construção do Projeto Pedagógico, o fato de darem aulas para crianças, trazem muitas dificuldades, em virtude das diferentes realidades.

Você quer saber sobre acompanhamento em serviço e capacitação, né? Então, visito todas as salas de aula, uma vez por semana e nessas visitas, converso com meus professores, resolvemos alguns problemas de ordem prática. Muitos professores têm medo, trauma mesmo, de coordenação; então, procuro aproximar-me deles, não oprimi-los. dou texto de incentivo; discuto individualmente as dificuldades.

No HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que, são três horas semanais, nós fazemos desde o amigo secreto para o ano todo que, consta de enviar cartas, cartões, telemensagens, dar um apoio quando um amigo estiver necessitando, dinâmicas, leitura de textos que fazem refletir e levantar a auto-estima, até discussão acerca de problemas concretos vividos em salas; leitura de textos teóricos e exposição dos projetos trabalhados.

Quanto aos cursos, participamos de dois promovidos pelo BB Educar (parceria com o Banco do Brasil), um em Águas de Lindóia que foi em âmbito estadual e, este último, nos meses de maio e junho, com professores de faculdades como a UNESP que, foi avaliado como muito produtivo pelos

participantes e, estão previstos outros para este ano ainda. A participação dos professores tem sido total, não há ausências.

Em relação às especificidades, são realizadas várias adaptações, pois sabemos que faz-se necessário, em medida de urgência, atuar em projetos que nos levem à erradicação do analfabetismo, bem como, o acesso e continuidade aos estudos. Assim, modificamos, por exemplo, os horários. As salas são montadas com horários que possam atender às necessidades de trabalho dos alunos.

A maioria das salas começa suas aulas às 19:00 horas e terminam às 22:00 horas. Entretanto, o professor deve chegar às 18:30 para o plantão de dúvidas, onde o professor fica à disposição dos alunos para solucionar dúvidas, esclarecer questões, que nem sempre tem funcionado. Mas, uma sala tem horário das 14:00 horas às 17:00 horas e, a dos funcionários da prefeitura funciona duas vezes por semana, das 7:00 às 11:00 horas, além daquela às sextas, no horário das 11:15 às 12:45 horas para funcionários da usina de reciclagem.

Roteiro da Entrevista com a Professora Eliane

- Como se deu sua entrada para a EJA? Há quanto tempo está trabalhando nesse bairro?
- O que você conhece e como vê a história da EJA em Lins?
- Como desenvolve seu trabalho? Qual a metodologia utilizada? Há quantos alunos matriculados, como é a frequência?
- Como é feito o acompanhamento de seu serviço e os cursos de capacitação? Como você os percebe? Há relevância para sua prática de trabalho?
- Como é seu dia-dia na sala de aula?
- Como percebe a dinâmica da sala de aula da EJA? (Como vê o aluno da EJA?)
- Há dificuldades no trabalho com a EJA?
- Como percebe o apoio do MEC, Governo, Secretaria da Educação?
- Quais suas expectativas com relação aos alunos?
- Algo a acrescentar?

Entrevista com Eliane – Professora do CEJA

Eliane, trinta e oito anos, formada pela Faculdade Auxilium de Lins, trabalha como professora há quatorze anos, sendo dois deles com educação de jovens e adultos.

“Bem, minha trajetória para chegar à professora de EJA foi um pouco longa: fiz magistério na Escola Auxilium, fiz um curso técnico sobre Patologia, um semestre de Ciências e um semestre de Letras, gostava de Ciências, mas encontrava dificuldade em algumas matérias de exatas e desisti e, Letras, eu odiei. Em oitenta e seis, comecei Pedagogia, gostei. Fiz quatro semestre, casei, engravidei e parei por uns sete anos. Terminei a faculdade agora, em dois mil.

De experiência profissional tenho uns quatro anos como bancária e todo o resto como professora; dois anos dando aula no Estado e o restante na prefeitura. Eu sempre dei aula para crianças, mas me identifico muito mais com adultos, com pessoas idosas. Nos últimos dois anos de faculdade queria muito dar aulas no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, no qual a Irmã Hosana da faculdade é coordenadora, inclusive fiz alguns cursos com o grupo dela, mas não dava porque como não é remunerado, eu não poderia deixar as minhas aulas na Prefeitura e, à noite, eu estudava. Depois de formada, fiquei substituindo as aulas de EJA, à noite e, depois, peguei uma licença gestante e, com isso minha pontuação foi para quinto lugar e, já estou aqui nessa sala tem um ano e seis meses.

Sabe, no ano passado, quando cheguei a turma já estava organizada, a própria presidente do bairro, meio que dividiu as pessoas que já tinham freqüentado a escola, daquelas que nunca tinham vindo, então o desnível foi muito grande, tinha uns quatro que poderiam voltar para a sala de Alfabetização, mas o adulto, se você diz que seria melhor que fosse para a sala de Alfabetização para ter uma base melhor, ter um alicerce da matemática, conhecer um pouco mais, ele entende que você está repetindo ele, que não vai aprender, que vai demorar muito, então eles acabam desistindo e, foi assim que acabei ficando com essa sala com alguns já muito avançados,

praticamente prontos para a quinta série, e outros, sem nunca ter estudado algo sobre a matemática. A maioria da turma veio do PROAJA e não tiveram matemática, muitos deles sabem menos que aqueles que estão com a professora Fabiana, na atual turma de Alfabetização. Eu e a Fabiana temos uma boa troca e, esse ano, temos mandado alunos para uma ou outra sala, conforme a necessidade e tem dado certo.

Então, eu tenho aqui dezesseis alunos matriculados, mas que frequentam mesmo, são uns doze. Eu trabalho com eles, muito a Coleção Viver, Aprender e alguns livros indicados para terceira, quarta série. Eu trabalho bastante em grupos para pesquisa sobre determinado assunto, debater temas, falar sobre frases e textos reflexivos. Aliás, o trabalho de leitura compartilhada que faço no início da aula, com textos da Maria Sallete, da Wilma Rugeri, que são textos que mexem com a auto-estima, levantam o moral, textos reflexivos, é bastante interessante, os alunos participam, opinam. Tem até a história de uma aluna que queria sair da escola, mas colocou para a sala que, por conta dos pensamentos de incentivo, desse tipo de leitura, ela acabou por continuar vindo. Eu procuro trabalhar com questões práticas, que fazem parte do dia-a-dia deles, então eu uso folhetos de mercado, Casas Bahia, faço dominó, bingo e também uso a tabuada tradicional, tudo para trabalhar situações-problemas e que envolvam as quatro operações da matemática. Uso também um livro que ensina passo a passo as operações, pois eles até sabem "de cabeça", mas na hora de estruturar a conta, não sai. Mas tem atividades que você prepara com empenho e só tem frustração, como quando passei a assinar o jornal "O Correio de Lins" só para trazer para a escola e trazia também revistas e, nessas atividades eles se desinteressavam e iam embora, acho que não entendiam o objetivo, era como se aquele momento fosse de enrolação, de falta de atividade, mas trago o jornal e assim, alguns procuram um tempinho para ler.

Se tem atividade que não se interessam o que faço? Depende. Teve um tempo em que não queriam aprender as medidas, diziam que não iam usar, que aquilo não ia servir, mas isso eu não parei de dar, fui mostrando a importância e o quanto muitos deles já faziam uso em suas profissões. Eu percebo que querem coisas práticas, que vão usar, que vai ter uma utilidade imediata, uma aplicação em suas vidas, querem ver reflexo no trabalho, conseguir um resultado e, muitos recebem isso no trabalho.

Sobre as dificuldades, são de várias ordens: tem o fato dos alunos abandonarem a escola com facilidade, a frequência não é assídua, o horário tem que ser flexível porque muitos trabalham até mais tarde não é fácil. O adulto tem muita insegurança quanto à sua capacidade de aprendizagem, tem medo, vergonha de arriscar, de errar, então o incentivo tem que ser constante e o vínculo com o professor deve ser muito bom.

Nós temos, falta de material de higiene, o pessoal da escola é quem limpa, não temos faxineira; às vezes o aluno abandona a escola porque não tem caderno, não tem material então, tem vezes em que tiro do meu bolso para comprar caderno, lápis e, lápis de cor, pego os que as crianças não usam mais e as vezes os alunos conseguem doação desse tipo de material.

Temos tido cursos, como um que fizemos em Águas de Lindóia, a Prefeitura pagou, mas tivemos que ir com carro próprio.

Quanto ao acompanhamento de serviço, a coordenadora vem uma vez por semana, conversamos, trocamos informações, discutimos eventuais problemas e, depois temos nas sextas-feiras, que não damos aula, o HTP, onde fazemos leituras, dinâmicas, trocas de idéias e informações. Tivemos curso com o pessoal do Banco do Brasil, aquele do BB Educar, aquele de Lindóia e esse último, com cento e vinte horas de atualização que, achei muito bom, mas rápido demais, muito concentrado e, às vezes, por causa das tarefas que tínhamos que cumprir, tive que deixar as atividades com os alunos para aplicar as tarefas do curso. Além disso, achei o conteúdo de Geografia muito distante da realidade do aluno.

Bom, eu gostaria de dizer ainda que, esse ano apesar de não ter nenhum aluno para mandar pra a quinta série, eu tenho uma turma menos centralizadora, alguns alunos bastante críticos, mas que, diferentes da turma anterior, não se sentem "donos da verdade" e dão espaço para a opinião de quem quiser se colocar. São pessoas criativas, participativas, mas não centralizadoras. Eu me identifico mesmo com o aluno-adulto e prefiro uma sala com menos alunos, mas com interesse, aqueles, que não querem logo saem, ficam os que querem mesmo, os que têm interesse, vontade - isso é uma higiene mental! Acho que a EJA em Lins tem crescido, aumentado a procura e melhorado cada vez mais a qualidade, temos lutado muito, os professores são empenhados e, quando tem curso, a participação é total, todas vão."

Entrevistada: MARIANA, trinta anos, desquitada, mãe de um filho, freqüentou a escola por seis meses, na infância.

"Sabe, foi muito ruim não ter estudado, me sentia atrasada em várias coisas, achava que não sabia falar, que os outros não ia me entendê. Eu comecei a percebê a diferença quando eu tinha doze anos. Eu fugia de tudo que precisava escrevê: concurso, placa, folheto, na igreja pegava o papel e ficava como tonta, fingindo que tava lendo. Eu culpo minha mãe por não ter estudado, ela era alcoólatra e meu pai morreu quando eu tinha dez anos e a gente morava na fazenda. Ela bebia e pedia esmola e eu fui trabalhá na casa de uma muié, subia na cadeira pra lavá louça, ganhava acho que dois cruzeiro e sopa pra levá pra casa e com isso ajudava meus dois irmãos mais novos e minha mãe. Sabe, um dos irmãos conseguiu fazê o colegial e isso foi um sucesso pra mim, já o outro teve paralisia infantil e nunca foi à escola.

Mas você num sabe, eu estudei seis mês, eu quis ir, ninguém de casa falô, é que eu não sabia nem contá dinheiro, tinha que ir pra escola. Eu passei a me senti bem por está sabendo alguma coisa. Ai aconteceu uma coisa: fiquei grávida e não agüentava nem subir a subida pra ir pra escola, fiquei enrolada, não tive mais como ir.

Bom, cê qué sabê como voltei, né? Voltei com vinte e oito anos porque cada veis sentia que precisava mais, não queria mais fugi dos lugar, queria ajuda meu fio nas tarefa. Então, cê faís as contas, já ta cum quase dois ano que voltei pra estudá.

O cê perguntou se acho que melhorei: vixi, eu num sabia nada, me sinto muito melhor, eu estou lendo algumas palavras, algumas placas, o folheto ainda não, mais estou tentando, estô esforçando, mais já me sinto mais importante. Eu tenho dificuldade de português, tenho hora que penso que num vô aprendê, chego a pensa se tenho alguma coisa na cabeça, um pobrema, sabe? Mais a professora fala e eu tô pensando que tenho que pegá é firme, pará de faltá por causa do fio, do cansaço, pra vê se vai. Eu tinha tanta vergonha de vir pra escola, no começo e descobrirem que eu era analfabeta, pensava que era só eu, meu Deus!

Andréia, quando eu vim, vi que tinha mais gente que não ia pra escola e então pensei que se tinha gente que não sabia também, quem sabe nós tudo ia aprendê. Sentia tanta raiva da minha mãe que falava que ela não tinha estudado e tava viva, nós também não precisa.

Você pergunta se tenho prano, eu quero estudá mais, não quero pará, até eu aprendê bastante e dá pra eu prestá um concurso e arrumá um trabalho mió que aquela desossa do Bertin. Sabe, aqui eu fiz amigo, falo abobrinha, distraio a cabeça. Estou faz quase dois ano na escola e, sabe, penso que agora é mais difícil que aquela veis que fui na escola porque aqui não tem mais ba, be, bi, bo, bu; agora elas passam as letra difícil, já tudo escrito, é muito avançado pra quem tá aprendendo, acho difícil o português, mas as conta não mudaram, continua tudo difícil (risos)".

Entrevista nº 02

Entrevistada: ADRIANA, dois filhos, casada, trinta e quatro anos, empregada doméstica.

"Andréia, eu culpo minha mãe por não ter estudado, tive que ficar responsável muito cedo por lavar, cozinhar, passar... eu não tinha ninguém pra perguntar se ia ou não pra escola. Meu pai é analfabeto, trabalhava fora, na roça. Minha mãe foi embora e meu pai só se preocupava com a gente não passar fome. Eu freqüentei um ano na escola do SESI, vi o a, e, í, o, u e não cheguei a aprender a assinar o nome; eu aprendi a assinar o nome com meu marido para eu casar.

Sabe, Andréia, eu fui criada solta, eu ia pra bailes com onze anos, mas nunca contava que não sabia escrever porque era uma coisa que me incomodava muito. Eu achava uma vergonha naquela época, mas hoje eu acho que vergonha é não encarar, é não vir estudar. Eu sempre escapava de ter que ler e estudar, eu nunca encarava se eu tinha que ir a um posto de saúde, fazer um negócio, meu marido estava sempre do meu lado, eu não fazia nada sozinha.

Eu me lembro que tinha muito problema em marcar consulta, eu tremia. Quando fui tirar identidade tremia, foi horrível, eu tremia, tremia e demorava, eu chegava a suar frio; é uma coisa terrível, eu ficava torcendo para não chegar ninguém perto.

Pra você ter uma idéia do sofrimento, eu nunca admiti para meu filho que não sabia ler e escrever, sempre inventava uma desculpa: eu tô ocupada; o papai vai te ajudar; que lindo a sua letra; lê para a mamãe.

Você pergunta o que me levou a estudar e eu te falo que foi a vontade de aprender e a vergonha de não saber. Ouí no rádio anunciando o curso de alfabetização e disse pra mim mesma que ia voltar pra escola. Então, eu tinha vergonha e dizia que já estava na terceira, quarta série, quando alguém me via com os caderno na mão. Estas coisas vão mudando, principalmente quando se encontra pessoas, professores que te dizem que é isso mesmo, que nunca é tarde. Mas, você sabe, sempre tem aqueles que te põe para baixo, que dizem que depois de véio é besteira estudar, eu aprendi a ignorar estas pessoas.

Agora que já freqüento a alfabetização tem quatro anos, é diferente, mas no começo é tudo muito estranho, é tudo difícil; você se depara com uns que não sabem nada, outros que sabem um pouco e fica perdido; mas se você encontra professores que te ensinam, que se dedicam, você consegue.

Hoje eu posso dizer que mudou tudo, eu ando de cabeça erguida, eu trabalho de empregada doméstica e se não soubesse ler e escrever não ficaria no trabalho, pois tenho que anotar telefones, deixo bilhetes, leio recados.

Agora é uma delícia ajudar minha filha menor nas tarefas, ler os convites para as reuniões, ler e reclamar (risos) quando pedem pra levar isso e aquilo. De uma certa maneira, eu ganhei minha independên ia, sou uma pessoa capaz de resolver meus problemas sozinha, pois eu vivia na sombra de meu marido.

Não foi fácil começar, achei a tal da matemática terrível; era tudo novo, eu tinha que deixar filho pequeno e não é fácil ter que deixar a criança quando não está bem, trabalhar o dia inteiro, mas sei que valeu a pena. Penso em prosseguir, mas agora estou dando um tempo, estou em casa descansando um pouco e criando coragem para enfrentar a matemática.

Às vezes, a gente se sente pequena, envergonhada por ver na sala de aula pessoas mais velhas, bem velhas e com garra e a gente, às vezes, balança quando surge uma dificuldade, um erro qualquer na matéria.”

Entrevista nº 03

Entrevistado: FAUSTINO, trinta e cinco anos, casado, três filhos, ajudante geral em empresa.

“Bem, eu voltei a estudar porque entrei nesta empresa e se não estudasse não saberia marcar os couros que passo, marcar as fichas, escrever meu nome na folha de frequência. Eu trabalho lá tem dois anos e hoje já mexo até com computador. Vim para a escola mais pela necessidade do trabalho; sabe, você não pode errar porque lá cada um quer crescer mais que o outro, é competição.

Eu entrei na escola há um ano e sabia ler apenas placas, nomes de ônibus.

Minha história é assim: meu pai bebia muito, eu tinha 5 irmãos, nasci em Maringá. Então eu tinha doze anos e nem era registrado e meu pai morreu. Minha mãe queria arrumar uma escola, mas eu morava na fazenda e tinha que trabalhar. Sabe, eu nunca brinquei, minha infância foi trabalhando, arrastando cobra com o pé, não estudei e tenho muito orgulho de ser o que sou. Meus filhos estudam, um faz quinta série o outro quarta série e o caçula, a segunda série e eu falo sempre que quero que estudem, que formem, não quero que fiquem sem estudo como eu fiquei.

Andréia, como eu tava dizendo, minha mãe queria me por na escola, mas eu não quis, ir que jeito? Ela não tinha marido, eu era o filho mais velho tinha mesmo que ajudar as pessoas de casa para poderem comer.

Menina, eu tenho doze anos de casado e lembro bem que numa vez queria escrever uma carta, um bilhete só para o aniversário da mulher e não conseguia, chorei e tive que pedir para meu irmão escrever. Hoje eu já consigo entrar no computador, tiro notas, estou feliz. Pego o holerite e leio, passo o cartão do Banco. Quando entrei na escola, aprendi primeiro ler, mas agora já estou escrevendo, tem só um ano isso; não foi rápido? Os colegas de trabalho

tiravam sarro porque eu era velho e tava estudando, mas eu venci a vergonha e nunca menti, sempre falei que não sabia, que não tive a oportunidade de estudar.

Eu sempre tinha a vontade de estudar, mas a situação era difícil, eu não desistia da idéia, pedia a Deus para ajudar. Eu sempre ouvi minha mãe ler a bíblia, depois descobri que ela também não sabia ler; ela é esperta.

Se mudou a vida? Mudou muito, eu me sinto importante através da leitura, de saber o que estou escrevendo, o que estão escrevendo por aí, saber o que estão dizendo, se estão me xingando. Ler faz parte da sabedoria. Não quero parar de estudar, quero continuar até quando Deus quiser, até quando me der força. Eu queria seguir carreira no quartel, não servi porque não tinha estudo, fiquei muito triste, mas hoje estou estudando e não perco mais por isso. Você perguntou das dificuldades... eu achava que ia aprender logo, mas demorei um ano para ler e escrever, já a matemática, estou começando agora, mas também não estou achando difícil, tem que por bastante atenção, se perder um passo, fica difícil. Mas conta de cabeça, sempre fiz, nunca perdi no dinheiro - Deus me deu esta sabedoria!

Sabe, eu fiz bastante amigos aqui na escola, e isso é bom. Eu acho também que muitos tentam, mas poucos acreditam; você tem que dar privilégio ao que acredita; eu tive um sonho de voltar estudar e agora acredito que vou para quinta série. Deus falou que temos que se humilhar para alcançar e eu penso que estou alcançando."

Entrevista nº 04

Entrevistado: ÉDSON, vinte e seis anos, solteiro, um irmão.

"O meu primeiro contato com a escola não foi nada legal. Acho que eu tinha uns oito ou nove anos, eu não lembro ou não gosto de lembrar. Ai minha mãe me pôs na escola. Eu ficava nervoso, tremia e, às vezes, até chorava porque a professora era dessas que gritam com os alunos, ela parece que tinha um megafone na boca (risos).

Eu não posso culpar minha mãe, ela me levava na escola, me incentivava, dizia que era bom para mim, que era preciso estudar, que eu ia aprender, mas eu não queria nem saber. Foi uma luta, eu sofria, fugia da escola, às vezes, chegava antes que minha mãe em casa, até que conseguir convencer que não ia mesmo.

Em noventa e quatro, eu voltei estudar, fiquei um ano e meio, voltei porque achava que era hora de saber alguma coisa e porque tinha um amigo que ia, era longe e a gente ia passeando, conversando, falando das meninas, da vida. Mas aí aconteceu que trocou a professora, fiquei triste porque eu me apeguei com as pessoas. Eu estava acostumado até com as carteiras, me sentia em casa, mas meu amigo desistiu aí eu fiquei com medo, o lugar era muito longe, estranho, não tinha mais ânimo e comecei até a ter dificuldade para entender o que a professora passava, eu achava que não tava aprendendo nada e então parei de novo.

Meu Deus! Você não sabe quanta dificuldade eu passei, cada situação que vivi. Eu era assim: eu freqüentava a igreja evangélica e paquerava uma menina e ela abria a bíblia e ficava lendo e eu ali sentado do lado, olhando para aquelas letras e não entendia, não sabia ler. Acha que pode? Eu evangélico, carregava a bíblia e não sabia ler - não dava!

Então um colega me falou do Curso de Alfabetização que não era só para crianças, era para jovens e gente mais velhas e eu senti que era hora, entendi que Deus me dava uma oportunidade. Vim para escola, mas meu colega desistiu, eu tentei falar que temos que perseverar, que sem isso não conseguimos nada.

Sabe Andréia, eu tenho vontade de crescer dentro da igreja, quero aprender mais, sabe, para ler com segurança, entender aquilo que estou repetindo - estudar faz parte, é assim que vejo hoje.

Acho que a pessoa sem estudo é como cego que anda pela mão dos outros, tem que perguntar até o ônibus que vai pegar e correr todos os riscos de ser enganado. Sabe, antes, eu tinha vergonha de mim mesmo, de falar que não ia para a escola.

Você fala para eu comentar as lembranças de quando não tava na escola, eu não tenho boas lembranças. Eu me lembro que quando o pai me pedia para ir no Banco e tinha que assinar o nome atrás do cheque, sabe,

quando o valor é maior que cem reais, aí eu não ia, tremia, dizia que a fila estava grande, inventava desculpa e depois eu me sentia um bobo.

Teve uma vez que fui ao quartel para me alistar, mas eu não queria me alistar, mas também não queria falar que não sabia ler e escrever, aí os caras de lá trocaram as fichas e eu fui parar na sala dos que ia servir o exército e foi horrível, eu não queria falar, mas sabia que não tinha outra maneira, eu queria correr dali, fiquei numa angústia horrível, aí, eu falei para um guarda, falei, mas bem baixinho quase que nem eu ouvia. (risos). Aí, ele falou que aquela não era minha fila e também não era minha ficha, eu fiquei chateado, frustrado, na dúvida se não deveria ter enfrentado, se não tinha sido covarde, mas hoje vejo que não tinha jeito, não ia dar, eu não sabia escrever e ia ser dispensado mesmo - foi difícil!

Você pergunta se mudou alguma coisa com a volta aos estudos e eu te falo que bastante. Hoje eu me sinto mais seguro, vou ao mercado, consigo saber o valor, as vitaminas dos produtos, gosto de saber dessas coisas. Gosto de escolher as marcas, consigo decidir melhor sobre o que quero comprar, fazer, sei se posso entrar em algum lugar, se é proibida a entrada. Você começa a ver o mundo com outros olhos, com o olhar da leitura, é bonito isso.

Estou no terceiro ano e quando tive que sair da sala de alfabetização para essa de continuação tive dificuldade de me desprender dos colegas, da professora, da sala de aula, aí falei com Deus e entendi que Ele queria que eu continuasse e hoje estou bem.

Os planos? Quero aprender muito mais, ter mais leitura penso até em estudar inglês ou outra língua e aproveitar para usar na igreja. Eu gosto de aprender e também de ensinar o que estou aprendendo. Eu sempre incentivo pessoas que não estudam a voltar para não ficar dependendo totalmente dos outros.

Sabe, Andréia, eu acho que agora acredito mais em mim, até para paquerar, posso escrever cartas, ler a bíblia, sentar perto e sem ter vontade de desaparecer - acho que era um desejo de ser mágico naquela época. (risos)"

Entrevistada: LEONORA, cinquenta e cinco anos, viúva, mãe de dois filhos que moram em São Paulo, aposentada.

“Menina, eu morei no sítio, fui criada em fazenda, meus pais trabalhavam na roça para os outros, eles muito pobres, eu tinha onze irmãos. Eu fui na escola com sete anos e fiquei apenas um ano e me lembro bem do uniforme com saia azul e blusa branca. Eu andava sete quilômetros para chegar na escola, ia com mais três irmãos, mas eles ia desistindo e eu fiquei sozinha aí aconteceu um negócio muito ruim, eu fico até arrepiada de falar. Você acredita que eu, uma criança vi dois homens adultos brigando e um deles matou o outro, aí foi um sufoco, eu contei em casa, e veio polícia e veio um monte de perguntas e veio simulação e eu fui ficando com medo até de dormir sozinha e aquilo durou uma eternidade para mim.

E então quando tinha nove anos, minha irmã, era mais velha, se matou e depois com doze anos meus pais se separaram e aí em minha casa ninguém mais estudou, aí era só trabalhar. Eu não fui mesmo mais para a escola porque eu tinha que trabalhar, era como se fosse escrava, dessas bem brancas. (risos) Eu lavava passava, cozinhava e tomava conta de três crianças e ganhava pouco e vivia morrendo de canseira.

Sei lá, depois de uns dois anos, acho eu, fui morar com umas freiras em um convento, lá em Pereira Barreto, aí começaram a me ensinar ler e escrever, fiquei alguns anos por aí e depois fui morar com uma irmã minha e depois comecei a namorar e logo depois me casei com o finado marido, eu tinha dezenove anos.

E depois? Bem, depois eu fui morar em São Paulo, onde meu finado marido era auxiliar de enfermagem e era triste porque ele bebia muito e, nem adianta perguntar por que, aí eu também não estudava, eu limpava e cuidava de um prédio de seis andares, tomava conta das salas dos bacanas e não tinha tempo e nem disposição para estudar.

Em setenta e cinco, viemos morar próximo da família do marido, aqui em Lins; em setenta e sete tive meu segundo filho, são onze anos de diferença dos dois. Nessa época, eu só sabia assinar o meu nome e ler um pouquinho, eu tinha vontade de saber mais, mas tinha que estudar os filhos.

Tem uns dez anos, consegui voltar para a escola, mas fiquei só uns três meses. Sabe, eu sempre procurei ter uma pessoa de confiança para escrever bilhetes, para anotar os recados de telefone para os chefes porque nesses anos todos eu fiquei trabalhando na Câmara Municipal.

E só entrei no concurso porque fui bem na entrevista, tenho facilidade para falar.

Eu voltei agora para a escola, tem uns quatro meses, eu voltei para a escola. Estou só aqui em Lins, meu marido morreu no ano passado depois de muito sofrer com a bebida, meus filhos são dentistas em São Paulo e eu tenho um sonho, Andréia.

Qual? Eu quero ler, ler na frente da igreja, quero ser comentarista na missa, quero ler as mensagens e quero tirar a carta de motorista, gosto de dirigir e quero ir para os encontros na igreja e passear quando tiver vontade e tenho muita! (risos).

Eu não tenho estudo, mas sempre lutei muito e, às vezes, me perguntam porque voltei estudar agora que posso estar sossegada, que não preciso mais para o trabalho, mas sempre digo que voltei porque tenho sonhos, estes que falei e é atrás deles que estou.

O médico me disse nesta última semana que estou depressiva, mas não quero ficar tomando remédios, quero correr atrás dos meus objetivos, conhecer pessoas. Sabe, na matemática eu faço uma salada danada e também tenho dificuldade para escrever, mas agora não vou desistir, quero aprender mesmo.

Eu tive catarata, fiz cirurgia e agora estou recuperando. O médico disse que não posso fazer muito esforço, mas eu quero estudar, eu quero ver gente, eu quero estar na escola, eu quero... "sonhar!"

Entrevista nº 06

Entrevistada: MARIA LUIZA, cinquenta e dois anos, casada, três filhos.

"Bem, minha história é assim: eu era filha de gente bem humilde, pobre mesmo, de marré, marré (risos). Eu entrei na escola com oito anos. Junto com mais três irmãos e depois que a gente chegava da escola tinha que ir para a roça: tratava do café, carpinar, pisar, limpar e tudo mais. Meus pais nunca

foro para a escola, não sabiam assinar o nome e nunca incentivava a gente para ir na escola, não tinha uma palavra de apoio e assim eu e minha irmã saímos da escola depois de um ano, só era cansa e falta de um elogio.

Com quinze anos, minha família saiu da roça e veio morar em Lins e fui trabalhar de doméstica e meu pai e meu irmão ia trabalhar na roça, ia com o pau-de-arara.

Com dezessete anos, eu entrei no MOBIL e fiquei seis meses, mas chegava cansada do trabalho, pegava o material e ia sem tomar banho, sem comê, então entrei de férias e desanimei, não voltei não.

Fico contente porque não fui na escola, mas sempre gostei de pegar um jornal, uma revista, um livrinho, um folheto de missa e assim fui aprendendo a gostar cada vez mais de ler; adoro ler, leio melhor que meu marido que fez até o ginásio. Sou péssima na matemática, mas leio bem e escrevo um pouco.

Eu sinto muito não ter estudado, principalmente por não ter podido tirar minha carteira de motorista, eu tenho medo de não passar na prova e aí ficar gastando, gastando. Isto me atrapalha a vida, fico dependendo dos outro para tudo e quero conseguir uma certa liberdade, quero andá com o carro para ir no mercado, papear, ir no médico.

Se pensei em estudar? Eu sempre tive uma vontade escondida no fundo de meu peito, eu queria voltar e minha filha mais velha - hoje dentista - sempre me cutucava, falava para mim vim para a escola, mas eu não vinha.

Por quê eu não vinha? Acho que no fundo era por medo, medo de não aprendê, não tinha companhia para vim. Mas, eu comecei a ficá preocupada porque ia assinar as consultas e já estava tremendo, a letra saia feia, às vez, eu já não entendia o que escrevia; fiquei com medo de ficá mais velha e não conseguí nem assinar por não praticar.

Então, a Fabiana, aquela minha filha do meio, a professora daquela sala de alfabetização, sabe? Ela veio dar aula aqui nesta escola e vim com ela, ganhei coragem. Eu queria ficá na turma dela, mas como já sabia ler, passei para a outra turma mais avançada, fiquei um pouco sem jeito, mas entendi que era melhor pra mim aprendê.

Agora já faiz um ano que tô aqui e meu problema maior é a matemática, mas faço assim: o que tenho dificuldade, eu pratico, pratico bastante em casa, tenho um caderno só para isso. Eu não pergunto muito para a professora, eu

gosto de tentá e depois vim pronta para cá. Eu como sílabas, escrevo coisa errada, mas não desisto, quero aprender mais, quero vencer o medo e tirar minha carta.

Como foi ficá sem vim na escola - Isso é uma coisa que meus filhos pergunta e sempre falo de coisas que eu passei para eles entendê como foi que senti durante esses anos todo. Por exemplo, eu morava em São Paulo, na Lapa, morei lá uns dez anos, sabe, mas não conheci nada, eu perdi aquele mundão de novidade porque quase não saía, tinha medo porque eu não sabia lê, eu tinha medo de me perdê, de não saber vê os letrero das condução, era assim. Trabalhei uns oito anos sem registro, não sabia vê meus direitos, e quando sai não recebi nada por isso.

Lá atrás você perguntou se eu achava que volta pra escola tinha me trazido mudança e eu acho que trouxe porque eu aprendi mais português, matemática, fiz amigos, conservo os do ano passado e encontrei outros este anos, me sinto mais feliz, mais aberta porque não de ficá saindo de casa, sou caseira, então aqui, eu aproveito para trocá idéia, receitas e fofocas. (risos)

Hoje eu penso que é muito triste não saber lê e escrevê, a gente depende dos outro para tudo, não vive, não existe por si só, e sempre depende do outro para coisas simples, como pegá um telefone, anotá um recado, e a gente, as vezes, se acomoda, não se esforça mais. Eu fiquei acomodada assim também por muito tempo, mas agora não é mais deste jeito, eu acho que tive falta de vontade e falta de oportunidade; acho também que não me dei valor, não subi investi em mim, acho que sou um pouco inteligente, mas não tive quem falasse isso, então por muito tempo também vi desse jeito.

Sabe, mi iha família e eu viemos de Livramento, lá na Bahia e acho que por lá o estudo não tinha muito valor, por isso eu e meus pais não estudamos, mas eu penso que ninguém vive bem sem estudo. Não desmereço o trabalho de doméstica, mas acho importante ter um serviço que não seja só braçal e não ficar dependente dos outros”.

"Andréia, eu me chamo João, mas todos me conhece por Brito, é do sobrenome, num sabe? Eu nasci lá no Juazeiro, n Bahia, é bem longe daqui (suspiros). Eu e meus quatro irmãos, nós pôde estudá não porque painho foi se embora e nós ajudava mainha: um limpava, um carpia, um prantava e o outro corria (esse era eu! - risos) - era muita luta e lá num tinha escola perto não, era longe pra danado e lá num chovia e lá nós só sofria.

Aí o tempo foi passando e nós foi ficando taludinho e dava uma vregonha quando ia conversá com as minina e elas num podia sabê que eu num istudava e então eu inventava (risos), mas elas ia com a minha cara, acho que elas achava eu bonito e eu disfarçava, penso que elas não disconfiava. Aí foi que foi e meus colegas viero pra São Paulo, aqui pra Lins e arrumaro tudo serviço e casa e dispois eu e meu irmão Sérgio, Sérgio é mais véio que eu sabe? nós tamém veio e nós arrumô serviço na disossa do frigorífico, mais trabalho duro, eu acordo às três horas e dispoi tem que drumi de dia, limpá a casa, fazê a cumida e cuidá da ropa e ficá longe de mainha, mais de minha irmã e dá sodade muito grande e fico pensando em voltá e sei lá, arrumá qualqué serviço porque fico tão carente.

Andréia, eu tenho vinte e três ano e tem hora que me dá uma vontade de colo de mainha aí arrumo umas namorada, dô uns bejo, mas dispois num dá certo e eu soffro, me dá uma tristeza, aí eu venho pra escola, é uma cansera, mais menina, já tô aprendendo lê.

Ah, eu não falei como que eu entrei na escola, mas foi que arrum í uma namorada e ela era assim sabida, estudava e tudo e eu falei: Brito, se tem que ir para a escola porque ela larga do cê que num sabe nem lê e escrevê uma carta. Aí tamém lá no serviço queria arrumá um lugar melhó e se não estuda se fica lá no trabalho difícil: disossa carne, pega na câmara fria, num é moleza, sabe?

Como falava, eu e Sérgio meu irmão viemo istudá, mas moça, dava vregonha falá que vinha pra se alfabetizá, mas a professora era boazinha e os colega era legal e nós ficou se enturmando e foi passando os dia e eu fui aprendendo. Cabeça dura, mas já tô lendo e escrevendo um pouco, mas já

passou três anos, mas tem semana que num guento a cansera e eu num dá pra vim.

(Risos) Sérgio é mais cabeça dura ainda, de vez inquando arruma umas muié, se apaixona e some da escola, mas eu to indo, nas conta de cabeça sô bom, mas no papel tá indo bem devagá, mas inquanto num fô morar mais mainha vou firme estudando.

Maís Andréia, cum o pouquinho que aprendo já consigo lê, já até escrevo uns bilhetes, já tá mais fácil, eu já leio os produto da minha compra, já escolho as marcas, às vez eu acho que tenho menos medo da vida porque to vendo as placas, os muros, as propaganda. A escola é difícil, mas é boa, é importante e os colega dá uma força danada e a professora é assim gente boa que ensina pra valê!

(Risos) Cê que sabê daquela namorada que me fez interessá na escola, ela largô deu, foi assim, meio chato, ela arrumô foi otro, mas dispois quis voltá, mas aí eu num dava conta não, botei a dona pra corrê e voltei pra luta, tem muita muié legal por aí”.

Entrevista nº 08

Entrevistada: IRENE, quarenta e cinco anos, casada, três filhos

“Olha, quando eu era criança, quando tinha uns oito anos, frequentei a escola por um ano e depois disso, meu pai me tirou da escola para poder ajudar-lhe na colheita da jabuticaba que era vendida nas esquina por meu p ai e eu.

Eu era a sexta filha de um número de oito filhos e, quando eu tinha dez anos, voltei para a escola com meu irmão mais novo, mas fiquei só mais um ano e saí de novo para trabalhar.

Meus pais eram analfabetos e meus dois irmãos mais velhos tinha problema de cabeça e a gente não tinha incentivo para estudar, acho que eles nem sabia da importância do estudo.

Sabe, eu perdi minha mãe quando tinha treze anos, ela teve um derrame cerebral, foi muito triste. Ela morreu depois de uma discussão com a dona da nossa casa, nós morava de aluguel e ela, morava na casa da frente -

três casa para um banheiro - que achou que minha irmã estava demorando demais no banho e não saía só para atrapalhar o moço que morava na outra casa e queria usar o banheiro para ir para o trabalho. Então, essa mulher começou a gritar com todo mundo e minha mãe saiu para defender minha irmã e começou a passar mal e foi aquele desespero. Quando a ambulância chegou, minha mãe já estava morta - a mulher ficou cheia de sentimento de culpa, remorso, sei lá.

Aí, minha irmã foi morar com o noivo e eu fiquei cuidando de meu pai e meus irmão e sofrendo pra burro porque meus dois irmão que sofria da cabeça dava um trabalho grande e, de vez em quando, um deles quebrava tudo e queria matar meu pai e, tinha que esconder ele nas casa dos outro, de madrugada. Eu vivia correndo pra internar ou um ou outro e ainda bem que, um patrão que era médico, acabou dando muita força pra correr com internação, aposentadoria e arrumar uma casa melhorzinha.

Mais, eu tenho boas lembranças de uma professora, daquela segunda vez que voltei para a escola, ela se chamava Rosa - um nome desses, para uma pessoa linda como aquela é que ninguém pode esquecer. Era assim: quando eu e meu irmão Jorge faltava no dia da prova, ela levava nós dois para a casa dela e dava lanche e fazia suco e colocava a gente num quarto para estudar e só depois nós fazia a prova - a gente se derretia porque nós nunca teve dessas coisa, desses mimo - não me esqueço dela!

Eu penso que o professor tem que dá carinho, atenção, mostrará interesse pela vida do aluno e não pode acabá com ele na frente da turma, como fez uma professora do meu filho mais velho. Acho muito triste quando o professor só percebe o aluno no final do ano, quando não dá mais tem o pra fazer nada e o aluno fica lá sem ter aprendido qualquer coisa.

Aí, você pergunta como foi a vida sem estudo: foi difícil mas acho que o trabalho e as preocupação com a família tomava toda a minha força porque eu só fui dar conta, já moça, quando tinha que escrevê uma carta para meu namorado, este que é meu marido hoje. Então, quando eu estava namorando meu marido, eu morava num cortiço que vivia cheio de polícia, tinha pescoço de frango, coró de porco e muito lixo, tudo jogado nos quintal das casa. Nesta época era tudo duro, mas eu me sentia feliz e por essa época eu tive medo de deixar meu pai sozinho. Mas, meu pai começou a dizer que eu tinha que sair,

passar, me casar porque ele um dia ia entrar na porteira do sítio do descanso sem fim e eu ia ficar sozinha; dizia que eu tinha que cuidar de mim mesma. Meu pai morreu bem mais tarde, com 83 anos, de derrame celebra, igual minha mãe.

Andréia, eu morria de vergonha quando pensava que meu namorado ia saber que eu não tinha estudo e só contei quando a gente já estava casado.

Más, já faz tempo que eu queria voltá prá escola, sei lá, acho que tem uns treze anos, desde que passei a vender salgado na escola, nada legalizado; sabe? Eu dou uma força para a APM e também lá na limpeza da escola e aí fico lá vendo as criança estudá ...

Tem aí uns quatro meses que voltei pra escola, eu vim com minha vizinha, dona Lurde; eu vim morrendo de vergonha de errar tudo e queria ficá na sala da primeira série, aquela do pessoal de alfabetização. Mas agora, já tô acostumada com a professora, os colega, as matéria. No começo meu marido estava dando problema, ele ficava sem comê porque dizia que sentia minha falta e eu deixava tudo pronto, mas ele não queria saber. Eu comecei ver que era chantagem e fui dura, falei que podia comer lanche, comer a comida que eu deixava ou ficar com fome, mais que eu ia continuar e, agora, ele já está aceitando melhor.

Por quê quis voltá? Porque quero escrever cartas, mexer nas máquinas do Banco, enviar recados para as mães dos alunos que compra salgado, escrever cartão de natal para as amiga, sentir que não preciso depender dos outro para coisa pequena na vida. Posso estar velha, de bengala más quero escrever minhas própria carta.

Quais dificuldades? O que mudou? Tenho dificuldade de fazer ditado, mas os colega dão muita força e, sabe, já me sinto importante, em tudo acho que estou modificando, me sinto melhor. Logo, quero passar meus telegrama, não pedi para as pessoa, mas eu mesmo fazer."

Entrevistada: VANESSA, vinte e sete anos, casada, dois filhos.

“(Risos) Eu deixei de ir para a escola quando ainda estava no jardim, morava em São Paulo e estudava numa escola longe. Um dia, eu estava comendo uma banana e uma menina bem grande - eu tinha só quatro anos - começou correr atrás de mim, ela queria me bater por causa da banana e então, fiquei com muito medo e não quis voltar mais para a escola.

Se a minha mãe tomou alguma atitude? Não, ela já fazia uso de álcool e tinha meus outros cinco irmãos para cuidar e, também, achava perigoso o lugar onde eu estudava, aí não me mandou mais. No ano seguinte, nós veio para Lins e fui estudar lá no ‘Calazans’ e fiquei um ano lá, aí minha mãe que, continuava bebendo, me mandava de roupa suja, rasgada e, ainda por cima, meus irmãos menores rasgaram e rabiscaram meu caderno e livro e, a gente não tinha dinheiro para comprar outro material - eu morria de vergonha e nem gosto de lembrar desta época (suspiros). A casa que eu morava não tinha água, não tinha luz, não tinha pasta de dente, roupa e nem cama, a gente dormia no chão (aquí a entrevistada mostra-se emotiva e chora).

Era difícil, minha mãe não conseguia cuidar da gente e meu pai já tinha ido embora fazia uns três ou quatro anos, aí eu precisava ajudá-la a comprar o leite dos meus irmãos, que tinha dois e três anos e, aí eu fui trabalhar de catadora de papel, de sucata. Eu comecei trabalhar lá no lixão e, passava o dia inteiro lá, às vezes até sem comer e várias vezes me machuquei feio (mostra uma grande cicatriz sobre o joelho esquerdo), mas amarrava um paninho e continuava. Bom, mais tarde, com dez anos fui trabalhar na roça, eu tinha vontade de estudar, mas não conseguia.

Ah, quando eu tinha uns nove anos uma cunhada me levou para morar na casa dela porque do jeito que ia, eu podia entrar no caminho errado, pois muitas vezes eu tive que pedir na rua para ajudá-la, mas só uma vez peguei um danone (suspiros).

Se deu para voltar pros estudos nesta época? Não dava ainda, eu não tinha nem roupa íntima, usava um calção por baixo e perdi meu registro e, então, procurei até nos cartórios da Lapa, em São Paulo, mas como não

achava, era como se não tivesse sido registrada. Uns tempo depois o juiz autorizou tirar outro registro aqui e nem precisou pagar (risos).

Lá por noventa e três ou noventa e quatro sei lá, eu mesma me matriculei na escola do Ariano, e então, terminei a segunda série e gostei muito da escola e da professora, que era muito boazinha. Neste tempo, eu tinha um namorado e fiquei grávida do meu primeiro filho e então deixei a escola porque fomos embora para o Mato Grosso - eu fiquei triste. Fiquei uns dois anos lá, fiquei doente e tive que trazer meu filho para tratar porque ele também tava muito doente, com anemia e médico falou que tinha que fazer uma transfusão de sangue porque ele tava pra virar anjinho. Neste dia da transfusão, eu larguei do pai do meu filho porque na hora que mais precisava, ele não tava me apoiando, tava correndo atrás dos amigo e da capoeira.

Mais tarde, conheci meu marido de hoje, com quem tenho outro filho, era ele quem escrevia os bilhetes, as cartas e as conta para mim e eu me sentia mal. As vez, ele até ficava irritado e falava que eu tinha que me esforçar para ler e escrever minhas coisas.

Sabe, durante todos estes ano, eu mentia para as pessoa que me conhecia, mentia que tinha feito até a quinta série; dependendo da pessoa, eu inventava uma mentira diferente e fazia de tudo para falar certinho e não dá bandeira. Agora tem uns três mês que voltei para escola e sei que tenho muita força de vontade e força do meu marido, por isso, eu sei que vou vencer a dificuldade que tenho para ler e escrever. Então, quando eu tinha oito, dez anos pensava em estudar para ser advogada, mas agora acho que tão matando adoidado os coitado e quero estudá para ser Professora ou Psicóloga porque gosto de conversar com as pessoa.

Ah, eu quero fazer computação para melhorar lá no meu serviço, a chefe falou que levo jeito, que sou esforçada, que sou inducada, que já sei conversar direitinho (risos).

Como é a sala de aula? Os colega ajuda, compreende, não fica tirando sarro, não dá risada e isso é muito bão, assim acho que vou aprendê a ler e escrever e conversá direitinho, sem gaguejar porque hoje quando vou ler em voz alta, começo a gagueja, acho que fico nervosa, com medo de não conseguí.

Se quero dizer mais alguma coisa? Quero dizê que hoje tô mais feliz porque tenho minha família, minha mãe não bebe mais e voltei para a escola, agora acho que é só melhora."

Entrevista nº 10

Entrevistada: LAURA, setenta anos, casada, mãe de dezesseis filhos.

"Ah, você quer saber da minha infância (risos), ela foi muito feliz, maravilhosa mesmo. Eu brincava muito, subia nos pés de árvores - até hoje ainda gosto de subir - (risos). Eu gostava muito de correr, mas tinha também vontade de estudá e isso eu só fiz por três dias, quando tinha sete anos. Por quê? Porque papai era muito rígido, muito difícil e achava que só os filhos homens é que podia estudá e as filhas mulheres não podia porque ia escrevê carta para namorado. Eu tinha oito irmãos e só os cinco homens puderam estudá um pouco.

Eu me lembro daqueles três dias que fui pra escola, era como se tivesse indo há anos, de tanto que me acostumei, de tanto que gostei, eu comecei até a aprendê meu nome, que fui praticando depois. Eu tive que trabalhá na roça, limpa os pés de café, ajudá meu pai na lavoura.

Menina, eu penso que deveria tê estudado, eu tinha um sonho, eu queria ser enfermeira. Achava lindo ajudá os outros, corrê atrás dos pacientes, fazê os remédios. Quando tinha uns vinte anos, eu lutei com os médicos para ser enfermeira: ia sempre no hospital, em São Paulo para ajudá e conversei com eles pra eu tentá ser enfermeira, mas eles me fizeram saber que eu tinha boa vontade, era esperta, tinha o desejo, mas não tinha o estudo, não sabia lê, podia aplicá os remédios e as injeções erradas, não dava pra anotá as informações sobre o paciente, suas doenças - eu que queria tanto aquela vida, entendi que podia ser um perigo e fiquei triste, muito triste.

Se morei sempre em São Paulo? Não, eu morava aqui perto de Lins, no sítio, depois aqui e, quando me casei, com dezessete anos, fui para São Paulo, para a Penha. Era muito ruim, ruim mesmo não sabê lê e escrevê, eu tinha muita vergonha de colocá o dedão para assiná os papéis e tratei de aprendê pelo menos assiná o nome: consegui! (risos)

Sabe, uma pessoa te dá a informação certa, com carinho, outros não dão ou se dá é errada, dá pouco. As carta que adoro escrevê para os amigo, os filho, tinha que pedi para os outro e, uns escreve com amô, outros não. Hoje escrevo e mesmo pulando letras, comendo umas e esquecendo outras, meus filho me entende (risos) e eu me sinto feliz. E por falá nos filho, não deixei ninguém sem estudo, tem duas que fizeram curso pra enfermera (risos) e eu me realizei; elas fizeram o colegial e depois fizeram o curso, esses técnico.

Ah, então pra conti uá a conversá dos meus estudo, faltô falá do MOBIL que frequentei lá em São Paulo, fiquei acho uns dois ano, com uma professora jovem, assim como você, ela se chamava ou chama Joana e era uma flor de gente, maravilhosa, tinha muita paciência comigo e me ensinô muita coisa. Mas, pra te falá mesmo, eu ainda não encontrei a escola que quero e é por isso que acabo saindo.

Como é esta escola? Ela é dessas de frequentá o ano inteiro, não de fazê uma série até o meio do ano porque conforme a gente vai ficando mais véio, a cabeça não ajuda muito e não consigo aprendê tudo, então eu saio da escola e volto de novo para fazê a mesma a série - já saí tantas veze que nem sei a série que tô (risos). Eu quero fazê só até a quarta série porque já estou de idade e não vou mesmo arrumá emprego ou fazê faculdade, então o pouco que tô aprendendo vai me ajudá, já que não estudei nem para aposentá melho.

Aquí em Lins, estudei tamém naquela escola que tinha, a lá do Ariano, me jogaro na sala da quarta série e eu não entendia era nada, além disso, era longe o lugar e a diretora não quis me deixá saí mais cedo, então eu me mandei de novo (risos).

Agora no começo desse ano, voltei pra escola e aquí tenho amizade pelos professô, pela coordenadora de tudo, a Roseli, pelos colega, gosto demais daqui.

Se acho que mudou? Acho não, mudou mesmo, sou outra, eu me sinto outra, masi feliz, mais sem vergonha (risos), sem medo de viajá sozinha, de tomá ônibus. Você não faz idéia de como a gente sofre na hora de pegá ônibus, eu mesma peguei ônibus errado porque o homi me ensinô errado, isso depois de tê ficado um tempão esperando o ônibus que já tinha ido fazia horas (risos) - barbaridade! As placa as tabuleta dos ônibus, e tudo como se visse a parede (risos).

Menina, acho tão importante sabê falá direito, sabê chegá num lugar, viajá, falá o Português e não errado. Na minha época era tudo diferente: não ia pra escola, não tinha TV, não tinha rádio, não tinha a bendita camisinha, não tinha o santo comprimido e aí acabei arrumando um monte de filho e não tinha necessidade de ser assim (risos). Se fosse mocá, hoje, eu ia estudá, aproveitá o casamento com meu esposo é ia tê um filho só e, ainda por descuido (risos).

Nossa, aquí em Lins tem gente demais sem sabê lê ou escrevê, sempre vejo alguém que perde o ônibus, espera demais, tudo por não sabê. Mas, tem gente com mais idade que acha que não vale a pena estudá mais e tem gente nova que não qué sabê - que coisa triste! Eu vou, vou indo sim, já sei lê, escrevo um pouco, mas, agora, das conta não me fala que, brigo com você (risos). Eu acho mais ou menos aquelas conta de somá e as de diminuí sem subi número, mas aquelas de multiplicá e dividi, não há jeito. E, sabe, meu esposo tem setenta seis ano e fez até a quarta série, mas daquelas antiga, forte mesmo, então ele tira sarro de mim e das filha porque ele faz conta de cabeça, no lápis, no que vié e, eu nada (risos), mas já tô lendo, tá bão, não acha?”.

Prefeitura vai à Justiça

Impasse com Dirigente Regional de Ensino atrasa início de projeto de alfabetização de jovens e adultos

A Prefeitura deve recorrer à Justiça para poder usar um prédio que lhe pertence, mas está cedido ao Estado. A informação é da secretária municipal de educação Maria Eufrázia de Souza.

Ela disse ao Debate, que a dirigente regional de ensino Elaine Golmía não autorizou a utilização de salas da Escola Walter Galati (Bairro Tangará/Santa Maria) para o projeto de alfabetização de jovens e adultos que a Prefeitura desenvolve em parceria com a FAL. O curioso é que o prédio onde funciona a escola é de propriedade da Prefeitura. "O prédio está cedido ao Estado, mas não há nenhum documento registrado na Prefeitura", afirma. Hoje, há pelo menos seis prédios escolares da Prefeitura cedidos ao Governo do Estado.

A secretária cita o exemplo do Caic, cedido à Prefeitura pelo Governo Federal, sob um contrato de cessão que estabelece os limites da utilização.



Maria Eufrázia, secretária de educação

Segundo a secretária Maria Eufrázia, a região do Tangará/Santa Maria foi onde houve o maior número de inscritos para o projeto de alfabetização de jovens e adultos: são 40 alunos. As aulas deveriam ter começado na segunda-feira desta semana, mas o impasse com a delegada de ensino atrasou a programação.

A Prefeitura fez o pedido para utilizar as salas no período noturno, quando a escola fica ociosa. De manhã e à tarde funcionam classes da 1ª a 4ª séries.

Segundo a secretária, a di-

rigente regional de ensino negou também o pedido feito pela Irmã Hosana, responsável pelo curso de alfabetização de adultos da FAL e de um grupo de moradores que foram fal- com ela acompanhados da leitora Teca.

Maria Eufrázia não concordou com os argumentos utilizados para justificar a negativa. Segundo ela, a alegação é que o curso noturno poderia desarticular as classes ambiente destinadas a alunos com idade entre 7 e 10 anos.

Ela argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases prevê a existência desse tipo de curso, que devem ser realizados pelo município com a ajuda do Estado e da União.

Prefeitura recorre à Justiça para usar escola

Pode terminar na Justiça um impasse criado nas últimas semanas entre a Secretária Municipal de Educação e a Delegada de Ensino de Lins. O assunto torna-se especialmente curioso porque a Prefeitura alega estar sendo proibida de usar um prédio que lhe pertence e que atualmente está cedido ao Governo do Estado.

O caso é que o curso de alfabetização de jovens e adultos, que deveria atender 40 pessoas nos Bairros Tangará e Santa Maria, está atrasado em uma semana porque a dirigente regional de ensino Elaine Golmía nega a permissão que duas salas da Escola Walter Galati sejam utilizadas no período noturno.

Pág. 8

Projeto já começou

Exceto a classe do Tangará/Santa Maria, os outros núcleos do projeto estão funcionando. Há três classes no Alice Melgarejos (prédio foi desativado e está em processo de devolução ao Estado para a Prefeitura), três classes no Dom Walter Brum Jardim Bandeirante e duas classes no Cemitério. Estas são as classes onde ocorre a alfabetização de jovens e adultos (1º ano escolar) e a continuidade (2º, 3º e 4º ano).

Segundo a secretária, existe um convênio firmado entre a Prefeitura e a FAL para dar uma ajuda de custo aos monitores do curso de alfabetização. O curso de continuidade é mantido exclusivamente pela Prefeitura.

Aprovado convênio para alfabetizar adulto

Estudantes criam a ALE.

Primeira bandeira é negociar ajuda para os estudantes que viajam diariamente a Marília

A sessão da Câmara de segunda-feira foi marcada pela presença de alunos do curso de alfabetização de jovens e adultos, que ocuparam totalmente as galerias do Legislativo e acabaram até provocando uma inversão na pauta dos trabalhos, a pedido do vereador Ismael Novaes. Eles foram acompanhar a votação de um projeto do Executivo, cujo teor previa a celebração de convênio entre a Prefeitura e a Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras para o desenvolvimento e a manutenção do trabalho.

O projeto foi aprovado por unanimidade. Os vereadores Novaes, Roy, Teca, Geraldo, Rodolfo e Leão usaram a tribuna apoiando a iniciativa e incentivando os alunos. Rodolfo Alves citou o exemplo de um conhecido seu, que na segunda-feira o havia procurado para dizer que estava disposto a iniciar o curso de computação. Nada surpreendente, se esse amigo não tivesse 83 anos.

O líder da prefeita, vereador Geraldo Correia, pediu que a Dirigente Regional de Ensino Elaine Golinia reveja sua decisão de não ceder salas do Walter Galati (Bairro Tangará) para atender ao projeto. A Prefeitura pensa em recorrer à Justiça para conseguir a liberação. O interessante, nesse caso, é que o prédio, segundo a secretária de educação Maria Eufrásia, é de propriedade do Município e está apenas cedido ao Estado. Atualmente o Walter Galati abriga alunos da 1ª a 4ª séries nos períodos da

manhã e da tarde. A noite a escola fica fechada.

Pág. 8



Caminho livre: alunos do curso de alfabetização de adultos acompanham votação na Câmara

EDUCAÇÃO

FAL e BB retornam parceria de alfabetização de jovens e adultos

A Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras de Lins vai mais uma vez, em parceria com o Banco do Brasil, dentro do projeto BB/Educar e do Proaja, realizar entre os dias 18 e 22 de janeiro, das 8h às 18h, nas dependências da FAL, o III Curso de Capacitação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos.

São 27 alunos que terão a oportunidade de reciclarem-se através das aulas da professora Vanda Kemp, do Banco do Brasil de Londrina, que virá especialmente para capacitar os professores linenses.

É o terceiro ano que a FAL e o BB se juntam para ajudar na erradicação do analfabetismo em nossa região. É que a Faculdade Auxilium é a pioneira neste projeto. Com o empenho de toda a comunidade, ela coordena diversas salas do Proaja nas cidades de Lins, Getulina, Uru, Júlio Mesquita, Reginópolis e Promissão, inclusive

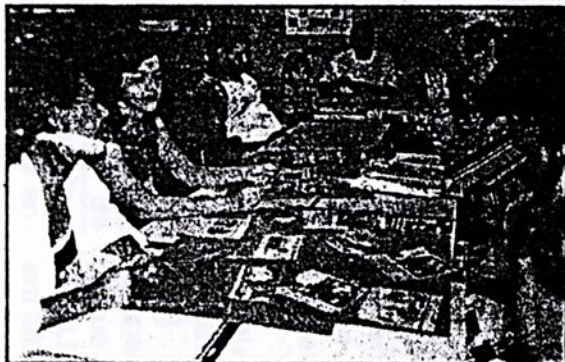
com uma delas funcionando dentro da Cadeia Pública local.

O curso e o material são gratuitos, sendo cobrada apenas uma pequena taxa para gastos extraordinários com o próprio aluno. Quem obtiver presença total durante a semana, já terá direito de ministrar aulas no próprio Proaja deste ano, em havendo vagas, ou em qualquer outro projeto semelhante.

Segundo a professora Vanda, a intenção das entidades é de que cada aluno alfabetize pelo menos uma turma, diminuindo este crônico problema brasileiro. "Para isso, seguimos a filosofia do educador Paulo Freire", contou a professora sobre o "método" de ensino.

As inscrições já estão encerradas, mas há possibilidade de preenchimento da lista de espera, em caso de desistência. Maiores informações com a irmã Hosana, na FAL, através do telefone 322-2733.

IMPOSTO PAGO É DINHEIRO INVESTIDO



EJA - sala na escola "Alice Melges Tinós"

*"Educação de Jovens e Adultos".
A EJA estimula em média 100
alunos, resgatando seus direitos
de cidadãos.*



Sala do PROAJA

*O PROAJA "Projeto de Alfabetização de Jovens
e Adultos". Uma parceria da Prefeitura com a
Fal, que realiza o sonho de aprender a quem
nunca teve acesso.*

Estes dois projetos alfabetizam e dão a oportunidade de acesso ao ensino básico fundamental, incentivando a vontade de aprender em jovens e adultos.



*Sala de Artes
"Teisuke
Kumazake":
espaço aberto
aos talentos
de nossa
região.*

*Espaço Cultural "José Carlos de Oliveira", construído em
parceria com a Telesp, Banco Itaú e Governo Federal: a
cultura ganha seu espaço.*

Inaugurado em dezembro de 98, o Espaço Cultural resgata a cultura em nossa cidade, abrindo espaço para artistas regionais. A Prefeitura aposta no desenvolvimento cultural, em breve contará, com a Biblioteca Pública Municipal "Nicolau Zarvos".

IMPOSTO PAGO: Fazendo renascer nossa cultura

IMPOSTO PAGO: Realizando a vontade de aprender

PAGUE EM DIA SEUS IMPOSTOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE LINS
Governo Democrático e Popular

LINS, (QUARTA-FEIRA) 03 NOVEMBRO DE 1999

QUALIDADE DE VIDA

Lins está entre as 50 melhores cidades do Estado

A revista JÁ (Diário Popular) trouxe em sua edição deste domingo, uma reportagem intitulada "O Primeiro Mundo é logo ali", onde mostra um levantamento da Assessoria de Planejamento Regional da Secretaria Estadual de Economia e Planejamento, realizado em conjunto com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e divulgado neste mês.

Tomando por base os parâmetros estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), os pesquisadores calcularam o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 625 municípios paulistas incluídos no censo de 1996 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Índice de longevidade, indicado pela esperança de vida ao nascer; índice de educação, compreendendo a taxa de alfabetização de adultos e taxa combina-

dos fundamentais, médio e superior; e índice de renda, expresso a partir da renda *per capita*. Estas foram as variáveis escolhidas pela ONU para classificar os diversos países no início da década, e que, estendidas para os municípios do Estado mais rico do Brasil, possibilitaram a aferição de alguns aspectos que refletem a qualidade de vidas das cidades. No entanto, não foram incluídos outros dados importantes como, os índices de poluição, violência e distribuição de renda.

AS MAIS MAIS

A 1ª no ranking paulista é a cidade de Águas de São Pedro, que tem um IDH superior ao da Argentina e próximo aos da Alemanha e Itália.

Na lanterninha (dentre os 625 municípios) Barra do Turvo, comparada ao IDH do Iraque e Marrocos.

LINS está situada em 38º lugar (quadro).

As 50 mais

Município	IDH
1. Águas de São Pedro	0,9126
2. Tupi Paulista	0,9017
3. Cruzália	0,8996
4. Ilha Solteira	0,8942
5. São Caetano do Sul	0,8917
6. Dornos	0,8896
7. Sales Oliveira	0,8883
8. Barizal	0,8877
9. Pedrinhas Paulista	0,8874
10. Salinho	0,8858
11. Muringa do Sul	0,8817
12. Pirangi	0,8815
13. Monte Alto	0,8812
14. Monte Aprazível	0,8808
15. Americana	0,8787
16. Campinas	0,8780
17. Cerquillo	0,8778
18. Valinhos	0,8772
19. Andradina	0,8762
20. Adamantina	0,8759
21. Fernandópolis	0,8755
22. Paulínia	0,8754
23. Assis	0,8748
24. Holambra	0,8745
25. São Carlos	0,8745
26. São José do Rio Preto	0,8742
27. Dracena	0,8741
28. Santo André	0,8739
29. Botucatu	0,8739
30. Araraquara	0,8728
31. Jales	0,8728
32. Vinhedo	0,8727
33. Aracatuba	0,8727
34. São José do Rio Preto	0,8717
35. Presidente Prudente	0,8714
36. Santana de Parnaíba	0,8714
37. Bocaina	0,8712
38. Lins	0,8711
39. Mirassol	0,8709
40. Olímpia	0,8707
41. São Bernardo do Campo	0,8705
42. Itacemópolis	0,8698
43. São José dos Campos	0,8695
44. Marília	0,8690
45. Jundiaí	0,8688
46. Nhandeara	0,8687
47. São Joaquim da Barra	0,8686
48. Catanduva	0,8685
49. São João da Boa Vista	0,8683
50. Osvaldo Cruz	0,8683

Fontes: Assessoria de Planejamento Regional da Secretaria Estadual de Economia e Planejamento/Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe)



PREFEITURA MUNICIPAL DE LINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Serviço de Educação de Jovens e Adultos

ORDEM DE SERVIÇO - 2000

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, faz saber:

- O professor titular que atuar no **Serviço de Educação de Jovens e Adultos - SEJA** será remunerado na referência em que estiver enquadrado, a título de carga suplementar de trabalho, prevista na LC 120/92.
- A carga horária não poderá ultrapassar 40 horas semanais, somando-se a jornada que estiver sujeita mais a carga suplementar. A carga horária no **SEJA** é de quinze horas semanais, assim distribuídas:
 - 12 horas semanais em sala de aula
 - 03 horas semanais de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), sendo:
 - 01 hora livre
 - 02 horas semanais de HTPC com acompanhamento do Coordenador Pedagógico
- O professor que se afastar sistematicamente da regência da classe do **SEJA** (faltas injustificadas, atrasos e licenças sucessivas), fica sujeito à perda da mesma, estando ainda impedido de nova atribuição no decorrer do ano em curso.
- As faltas abonadas na escola de origem serão automaticamente abonadas nas classes de **SEJA**.

Procedimentos para classificação, atribuição e formação das classes do SEJA para o ano de 2000.

1. Classificação de professor:

A classificação será feita mediante os mesmos critérios de pontuação que se faz para a EMEI e EMEF acrescido de:

- Tempo de serviço prestado no CEJA - (0,02 pontos por dia);
- Tempo de serviço prestado como monitor ao Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - PROAJA - (0,01 pontos por dia);



- Certificado de curso de especialização e ou aperfeiçoamento na área de Educação de Jovens e Adultos, nos últimos cinco anos - (0,25 pontos).

2. Atribuição:

- 2.1. Data: 09/02/00 às 19:00h na Secretaria Municipal de Educação
- 2.2. Observação: Terão prioridade na atribuição:
- I – Os que atuaram no CEJA
 - II – Demais candidatos interessados

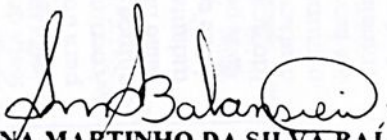
3. Em princípio as classes disponíveis serão:

- I. **Bairro Bom Viver** – Antiga Escola “Alice Mélges Tinós”
- II. **Jardins Bandeirantes** – Antiga Escola “Dom Walter Bini”
- III. **Bairro do Ribeiro** – CEMIC
- IV. **Jardim Tangará** – CAIC
- V. **Bairro São Benedito** – Salão da Igreja São Benedito
- VI. **Vila Alta** – Salão da Igreja São Benedito
- VII. **Bairro do Ribeiro** – FAL (14:30 às 17:00)
- VIII. **Centro** – IAL (17:00 às 20:00h)

Observação: As matrículas das classes serão feitas nos locais, nos dias 14, 15, 16 e 17 de fevereiro, no período de aula respectivo a cada classe, pelos próprios professores, que deverão se responsabilizar pela divulgação para formação de salas de aula com no mínimo de 15 alunos, frequência e funcionamento da classe. Caso não se forme um grupo e/ou, se pela evasão, este vier a diminuir, em qualquer época do ano, o professor fica sujeito à perda de sua classe.

Lins/Fevereiro de 2000.

MARIA EUFRÁSIA PEREIRA DE SOUZA
Secretaria Municipal de Educação


SILVANA MARTINHO DA SILVA BALANSIERE
Coordenadora/ CEJA

CURSO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

51 receberam certificado de conclusão

Em 2002, deverá ser aberta uma sala na usina de lixo

Realizada no último sábado pela Secretaria Municipal de Educação a festa de encerramento das atividades do Curso de Educação para Jovens e Adultos (CEJA). A cerimônia que reuniu os 115 alunos do projeto ocorreu no salão nobre do IAL, onde 51 estudantes receberam o certificado de conclusão de curso.

A professora Roseli Ramalho, coordenadora do CEJA, destaca que das nove salas que o município atende, uma delas envolve o Projeto Escola no Trabalho no qual os alunos que são funcionários da Prefeitura

são dispensados duas vezes por semana para estudar. O CEJA atende jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar o banco escolar na idade juvenil, e ainda é responsável pela 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do primeiro segmento do ensino fundamental. A alfabetização é de responsabilidade do PROAJA realizado em parceria com a FAL.

A expectativa da Secretaria de Educação é criar uma sala do CEJA na usina de lixo, para o atendimento dos filiados à cooperativa dos catadores, e outra no Guapiranga.

Para obter maiores informações a respeito desses cursos, entre em contato com o telefone 523-5590.



O secretário Antônio Folquito Verona entrega o diploma a aluna Rossilene de Campos

EDUCAÇÃO/JOVENS E ADULTOS

Estado proíbe utilização de salas de aula ociosas

Alunos do Santa Teresinha estão com as aulas 15 dias atrasadas por não poder usar o prédio do Pe. Otacílio de Oliveira

Alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) procuraram a reportagem do Debate esta semana para protestar contra uma decisão do Governo do Estado, aplicada pela Diretoria Regional de Ensino de Lins, de proibir o uso da sala de aula da Escola Pe Otacílio de Oliveira, na Vila Santa Teresinha. O prédio da escola é do Município, mas está cedido ao Estado. O que não dá para aceitar é o fato de que à noite a escola fica fechada, tanto que no ano passado a sala de aula foi usada sem problemas.

Por conta da proibição, os alunos já estão com as aulas atrasadas há 15 dias. Além disso, a comunidade e os coordenadores do programa terão de reformar uma

frede da Igreja Santa Teresinha.

O secretário de educação do Município, Antônio Folquito Verona, disse sexta-feira ao Debate estar "indignado". "É inadmissível que nós, para cumprirmos o que determina a LDB, tenhamos que ir atrás de instituições privadas e não poder utilizar os próprios públicos". Folquito afirmou que pensa em recorrer ao Ministério Público para conseguir o direito de usar o prédio. Além da escola da Santa Teresinha, outras 3 unidades de ensino são utilizadas no programa.

Sem explicação

Para a Irmã Hosana, coordenadora do EJA, a medida do Estado é absurda, uma vez que o MEC, órgão federal, tem incentivado o programa. "Eu fico admirada. Até acredito que haja uma ignorância dessa parte por conhecer todo o empenho que vem sendo feito pelas autoridades máximas

Sala cedida pelo padre Alfredo, que precisará ser reformada: atraso nas aulas



