

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA PEREIRA

TRAJETÓRIAS DE EXCLUSÃO E NOVAS EXPECTATIVAS: UM ESTUDO SOBRE
JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
ARARAQUARA-SP

São Carlos – SP
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE EXCLUSÃO E NOVAS EXPECTATIVAS: UM ESTUDO SOBRE
JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
ARARAQUARA-SP

Autora: Mônica Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração em Fundamentos da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa

São Carlos – SP
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P436te

Pereira, Mônica.

Trajetórias de exclusão e novas expectativas : um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização no município de Araraquara-SP / Mônica Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

166 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Alfabetização de adultos. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Trajetórias escolares. 4. Expectativas educacionais. I. Título.

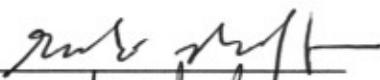
CDD: 374.012 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

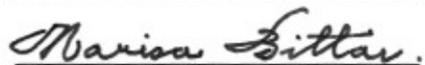
Profª Drª Ester Buffa

Profª Drª Marilda da Silva

Profª Drª Marisa Bittar







“Todos nós vivemos de sonhos e ilusões. Eles não se destroem. Mudam de forma e se fortalecem ao renascer. Sem sonhos e ilusões a vida seria insípida, e as civilizações estáticas ou inviáveis!”

Florestan Fernandes

Aos milhões de brasileiros que buscam o direito de aprender a ler e a escrever.

AGRADECIMENTOS

À Ester Buffa, pela dedicação e empenho na tarefa de orientar-me.

Às professoras Marilda da Silva e Marisa Bittar, pelas contribuições oferecidas ao trabalho.

À CAPES, pelo financiamento do estudo realizado.

Aos alunos, por aceitarem colaborar com o estudo.

À coordenação e aos educadores do Proeaja, pela abertura do campo de pesquisa.

Aos meus familiares e amigos, responsáveis por grande parte do que sou.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, tão importantes na minha formação.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivos, estudar as trajetórias escolar, familiar e profissional de jovens e adultos em processo de alfabetização, identificar os principais fatores que os impediram de frequentar a escola na idade escolar, compreender os motivos que condicionaram o retorno aos estudos e analisar as expectativas dos alunos frente à escolarização. Para isso, realizamos um levantamento de dados a partir de questionário e entrevistas. O estudo foi fundamentado nas contribuições teóricas de Pierre Bourdieu adotando como eixo condutor os conceitos de capital cultural, capital econômico, capital social e *habitus*. Apresenta-se, uma breve análise da configuração do atendimento ao jovem e ao adulto no município de Araraquara/SP e a caracterização do Projeto de Alfabetização para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja), principal programa que atua na alfabetização de jovens e adultos no município, em que se pode verificar as principais medidas realizadas para a erradicação do analfabetismo em âmbito municipal. O estudo sobre as trajetórias e as novas expectativas dos alunos permitiu a análise dos fatores internos e externos à escola que influenciaram diretamente as trajetórias escolares dos alunos, apresentando a relação entre o grupo estudado e a escola, além de evidenciar um novo tipo de exclusão escolar que está ocorrendo nos últimos anos por meio da não garantia da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trajetórias escolares; Expectativas educacionais; Capital Cultural; *Habitus*.

ABSTRACT

The aim of this study is to show the school, family and professional trajectories that both young and adult students have followed during their years of schooling and literacy. In addition to this, we understand the reason to why school attendance drops during school age. Questionnaires and interviews were applied and from this data we were able to understand the reasons that brought the students back to school and their new expectations towards education. The study was based on Pierre Bourdier's theories, having as the main concepts, the *habitus*, cultural, economic and social capitals. It also describes a brief analyses of the education facilities provided in the city of Araraquara/SP and the characteristics of their literacy programme for both adults and young people (PROEAJA), the main literacy programme for local students. This programme aims to diminish the number of illiterate people around the city. This study also aims to find the expectations of the students and to analyse the internal and external factors that influence the students' behaviour towards school. Last we describe a new area of poor school attendance due to the lack of quality inside the educational system.

Key words: Youth and adult education; School trajectories; Education expectations; Culture capital; *Habitus*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - BREVE APONTAMENTO HISTÓRICO SOBRE O ANALFABETISMO NO BRASIL	20
1.1 Do Período Colonial ao Império	20
1.2 Da Proclamação da República à Década de 1930.....	28
1.3 Da Década de 1940 ao Golpe Militar de 1964	32
1.4 Da “Nova República” ao Século XXI	43
CAPÍTULO 2 - A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA – SP: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO (1998-2009)	53
2.1 As diretrizes políticas e alfabetização de jovens e adultos no município de Araraquara	55
2.2 O Projeto de Alfabetização para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja) de 1998 – 2009.	68
2.2.1 Perfil dos alunos do Projeto	76
CAPÍTULO 3 - FATORES CONDICIONANTES DA EXCLUSÃO ESCOLAR E AS NOVAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS	82
3.1 As trajetórias dos alunos sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu.....	83
3.1.1 <i>Habitus</i>	86
3.1.2 Os capitais como instrumentos de acumulação.....	91
3.2 As trajetórias escolares, familiares e profissionais:	96
3.2.1 Fatores relacionados à Escola.....	97
3.2.2 Fatores relacionados à Família.....	104
3.2.3 Fatores relacionados ao Trabalho	107
3.3 As atuais expectativas dos alunos em relação à escolarização	109
3.4 O retorno ao campo de pesquisa: as principais mudanças ocorridas nas vidas dos alunos e a concretização das expectativas (2009-2010).	119
3.4.1 Grupo de alunos concluinte	119
3.4.2 Grupo de alunos que continua em processo de alfabetização no Proeaja .	122

3.4.3 Grupo de alunos que “interrompeu” os estudos.....	123
3.4.4 Os apontamentos dos alunos sobre as principais dificuldades em concretizar suas expectativas: uma reflexão sobre a escola.	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – TERMO DE INFORMAÇÃO E AUTORIZAÇÃO	145
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	146
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	147
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO (A).....	149
APÊNDICE E - PERFIL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS	150
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO (B)	155
APÊNDICE G - TABELAS.....	156

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivos conhecer e analisar as trajetórias escolares, familiares e profissionais de alunos de um Projeto de alfabetização de jovens e adultos da cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo, desvendar quais os condicionantes culturais, econômicos e sociais os impediram de frequentar a escola na idade regular de escolarização e os principais fatores que determinaram o retorno à escola. Além disso, este estudo teve como objetivo verificar as experiências pessoais e sociais no interior do analfabetismo, analisando as expectativas dos alunos, relacionadas à escolarização, bem como a importância atribuída à escola.

Para embasar a análise do estudo, utilizamos como principal referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu, um dos mais importantes sociólogos da contemporaneidade, assim como as contribuições dos pesquisadores brasileiros como Maria Alice Nogueira e Nadir Zago que utilizam as ideias e conceitos do autor nas pesquisas sobre a realidade brasileira.

A sociologia de Pierre Bourdieu se esforça para evitar tanto o subjetivismo¹ quanto o objetivismo². Desta maneira, os estudos do autor contribuem para o entendimento de que as estruturas sociais conduzem as ações individuais e tendem a se reproduzir por meio delas, processo esse que não seria rígido ou mecânico. Cada indivíduo é caracterizado por possuir uma bagagem “socialmente herdada”. Essa bagagem, segundo o autor, se constituiria em um sistema específico de ação transmitida ao indivíduo na forma de *habitus*.

O conceito de *habitus* é entendido por Bourdieu como um sistema de disposições duráveis estruturadas a partir do meio social em que o indivíduo está inserido. O autor expõe ainda que essa estrutura das práticas sociais não se dá de forma mecânica, além de não ser um processo consciente. Com base nos estudos de Nogueira e Nogueira (2006) a ação de cada indivíduo reflete as marcas de sua

¹ “Tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual”

² “Tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 21)

posição social, esta posição não conduziria diretamente o modo de agir de cada um, mas faria com que o indivíduo incorporasse uma série de disposições que orientariam as suas ações em diferentes situações.

As contribuições de Bourdieu assinalam a forte relação entre desempenho escolar e origem social. Uma das teses centrais do autor considera que os alunos não são indivíduos que competem em condições de igualdade no sistema escolar, sendo atores constituídos socialmente, que possuem de maneira incorporada, uma bagagem social e cultural singular que pode ser rentável ou não para o sistema escolar. A partir desse entendimento Bourdieu supera a ideologia do “dom” e do mérito pessoal. Por meio das contribuições teóricas do referido autor é possível observar que as desigualdades escolares não são simplesmente fruto das diferenças naturais entre os indivíduos. Nesse sentido, as trajetórias dos alunos possuem pesos variados de acordo com a sua posição social. Segundo os estudos de Nogueira e Nogueira:

(...) a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32)

A educação de jovens e adultos no Brasil pode ser resultado de uma frustração das classes populares, no período em que estavam na idade regular de escolarização, diante das falsas promessas com relação ao futuro. De acordo com os estudos de Bourdieu cada grupo social, em função da posição que ocupa nas estruturas sociais, reconheceria ao longo do tempo o que é possível, ou não, ser alcançado pelos seus membros. Dessa forma, as classes populares desenvolvem estratégias e investimentos escolares relativamente baixos, pois possuem um pequeno capital econômico e cultural. Esse investimento moderado está relacionado à percepção de que as chances de sucesso para essa classe são pequenas, o que torna incerto o retorno do investimento. Com isso observamos que as expectativas relacionadas ao sistema de ensino, as condições culturais, sociais e econômicas, influenciam diretamente as atitudes com relação à escolarização.

A alfabetização é um tema da maior relevância social e política no Brasil e em outros países de terceiro mundo. Os analfabetos constituem uma parcela da população pauperizada por um sistema social marcado pela desigualdade e opressão. A educação de jovens e adultos compreende o oferecimento de ensino para pessoas que não concluíram os estudos ou não tiveram a oportunidade de iniciá-los. Portanto, esse tipo de educação é fruto de uma sociedade de caráter desigual.

Outro fator presente no estudo refere-se à identificação das expectativas educacionais de jovens e adultos em processo de alfabetização. As hipóteses levantadas apontam que as expectativas poderão estar relacionadas com a conquista de melhores empregos e salários, prestígio social e familiar e aquisição de conhecimento. Dessa forma, as expectativas identificadas influenciam as atitudes e estratégias desses indivíduos perante a escola.

Ao entendermos as expectativas educacionais dos alunos pesquisados poderemos compreender e revelar a trajetória de vida e escolar dessas pessoas que foram excluídas da escola no tempo regular de ensino. As informações obtidas pelas expectativas dos alunos poderão contribuir para o planejamento dos objetivos educacionais, pois revelam a relação desses indivíduos com o saber.

Os números do analfabetismo brasileiro já constituem uma justificativa importante para a realização desse estudo e as informações obtidas a partir dessa pesquisa poderão auxiliar na compreensão das relações sociais que estruturam a sociedade brasileira e no significado que a escolaridade e o conhecimento têm para os alunos pesquisados. A história do analfabetismo brasileiro é uma história de opressão, de desigualdade de direitos, de oportunidades e marcada pela exclusão. O avanço e atraso da escola são determinados a partir de interesses políticos e econômicos das classes socialmente privilegiadas e, de acordo com os estudos de Bourdieu, o sistema escolar é *“um dos fatores mais eficazes de conservação social”* (BOURDIEU, 1998a, p.41).

Os novos índices do analfabetismo brasileiro propõem uma nova discussão sobre a educação. A melhora quantitativa no acesso à educação não garante a eliminação de problemas relacionados à qualidade do ensino. De maneira geral, o aumento do acesso à educação não está garantindo que os alunos terminem seus cursos efetivamente alfabetizados. Nesse sentido, a autora Nadir Zago (2007) aponta em seu texto *“Prolongamento da escolarização nos meios*

populares e as novas formas de desigualdades educacionais”, que o maior problema da escola brasileira ainda reside na exclusão praticada dentro da escola.

Verificar a trajetória escolar e as expectativas dos alunos, além de fortalecer a pesquisa sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, poderá contribuir para um melhor conhecimento da realidade educacional brasileira. Dessa forma, para a superação da educação de adultos como simples reposição de escolaridade, é necessário conhecer os sujeitos que compõem as classes desta modalidade de ensino. No texto escrito por Miguel Arroyo no livro “Diálogos na Educação de Jovens e adultos” o autor afirma que:

(...) além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência. (ARROYO, 2005, p. 24)

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma exploração bibliográfica, para aperfeiçoar nosso entendimento histórico sobre o tema. Os procedimentos incluíram o levantamento das fontes primárias (leis, pareceres, declarações, documentos oficiais), o levantamento das fontes secundárias (teses, dissertações, artigos, livros, jornais), aplicação de questionário e também o levantamento das fontes orais por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos.

O presente estudo consiste numa pesquisa quantitativa e qualitativa, baseando-se na obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e na análise teórica das informações obtidas. Foram sistematizadas informações sobre a configuração do atendimento ao jovem e adulto na cidade de Araraquara e, também, sobre o perfil dos alunos.

Partimos da ideia de que as trajetórias podem estar intrinsecamente relacionadas às práticas sociais e à herança cultural herdada pela família, sendo as trajetórias individuais um conjunto de fatores que indicam os sentidos das posições sociais e o *habitus* dos sujeitos. Dessa maneira, para o entendimento e análise das trajetórias dos diferentes alunos, partimos da compreensão de que as disposições internalizadas no meio familiar e social dos indivíduos refletem-se em ações individuais. Nesse sentido, o presente trabalho pretende contemplar a seguinte

questão: Quais condicionantes culturais, econômicos e sociais influenciaram as trajetórias escolares dos jovens e adultos investigados?

Buscando responder a questão apresentada, traçamos os objetivos dessa pesquisa que podem ser pontuados da seguinte maneira: Conhecer as trajetórias escolares, familiares e profissionais de jovens e adultos em processo de alfabetização, bem como suas expectativas atuais frente à escolarização, desvendando os fatores culturais, econômicos e sociais que os condicionaram ao não acesso ou à pouca permanência escolar na idade regular de ensino, isto é, dos 7 aos 14 anos; estudar o contexto histórico do analfabetismo no Brasil; estudar a situação do analfabetismo na cidade de Araraquara, localizada no interior da cidade de São Paulo, conhecendo as principais medidas desenvolvidas para a sua erradicação; conhecer a proposta de criação e implantação do Projeto de Educação para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja); conhecer os fatores que proporcionaram o retorno desses sujeitos à escola; verificar as experiências pessoais e sociais dos alunos no interior do analfabetismo; compreender a importância da escola e da escolarização para a vida dos alunos investigados.

A inserção no campo de pesquisa se deu por meio da apresentação da proposta de pesquisa para a Presidente do Projeto de Alfabetização de Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja), que se caracteriza por ser o principal programa do município que realiza o atendimento para esta modalidade de ensino. Realizada a apresentação, foi assinado um termo de autorização para a realização da investigação com os alunos matriculados no Projeto. É relevante ressaltar que o vínculo anterior da pesquisadora com o Proeaja, como educadora, também facilitou a entrada no campo de investigação.

O projeto de pesquisa também foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação, representada por meio da Secretária do Movimento de Alfabetização (Mova), uma vez que o Proeaja se desenvolve em parceria com a Prefeitura Municipal por meio do Mova. A referida secretária assinou o termo de autorização³ da pesquisa o que possibilitou o acesso a alguns documentos e dados do acervo da Secretaria.

Para descrição do perfil dos alunos do Projeto a pesquisa teve como base as fichas de matrículas dos alunos do Proeaja-Mova fornecidas pela Secretaria

³ Os Termos de Autorização encontram-se no apêndice da dissertação.

Municipal de Educação. Os dados foram consultados na própria Secretaria e após essa coleta realizamos a tabulação dos mesmos. Os gráficos e tabelas produzidos encontram-se no corpo do texto desta dissertação e os dados completos poderão ser consultados no apêndice do trabalho.

Optamos por utilizar como principal instrumento de investigação a entrevista com os alunos, com roteiro previamente estabelecido, a partir da qual os sujeitos puderam se expressar livremente, revelando suas trajetórias escolares, expectativas e os motivos que os fizeram retomar os estudos. Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista permite a obtenção de dados como sentimentos, pensamentos e intenções, sendo estes dados importantes para a pesquisa. Esta parte da pesquisa foi baseada no registro e análise dos depoimentos dos alunos.

Para o levantamento inicial das informações sobre os alunos realizamos a aplicação de um questionário⁴ que possui 22 questões, sendo 19 de múltipla escolha e 3 abertas, em que pretendíamos investigar, de maneira geral, o perfil dos sujeitos pesquisados. Obtivemos um retorno de 440 questionários e realizamos uma seleção a partir do sexo e da idade e, dessa forma, dividimos os questionários entre sexo feminino e masculino e entre as faixas de idade de 16 a 37 anos, 38 a 59 anos e 60 anos ou mais.

A partir dessa primeira seleção decidimos trabalhar com uma amostragem de 25% do material coletado, o que equivale a 110 questionários entregues, considerando ser uma porcentagem representativa do grupo estudado. Após a seleção da amostra realizamos um procedimento de classificação e organização para detectar as temáticas mais frequentes buscando identificar relações e interferências das respostas.

Por meio da classificação dos dados extraídos dos questionários, selecionamos 12 alunos para o aprofundamento da investigação a partir da realização de entrevistas. Utilizamos como critérios para seleção dos alunos a idade (16 a 37 anos; 38 a 59 anos; 60 anos ou mais), o sexo e localização do núcleo de estudos (zona rural, periferia e centro). Para essa seleção consideramos as particularidades de cada sujeito, de acordo com os diferentes motivos que os afastaram da escola na idade regular de escolarização, dos motivos do retorno à escola e das expectativas com relação à escolarização. A investigação empírica

⁴ O questionário e roteiro de entrevista encontram-se no apêndice da dissertação.

ocorreu nos diferentes núcleos do Projeto, localizados na região central, periferia e zona rural da cidade de Araraquara. A aplicação de questionários e as primeiras entrevistas realizadas com os alunos ocorreram no segundo semestre de 2009.

As entrevistas foram realizadas com os alunos que se dispuseram a participar da investigação mediante a assinatura de um termo de consentimento informado, documento que almejou esclarecer os objetivos da pesquisa, o procedimento da entrevista, além de informar o caráter voluntário da participação e o total sigilo da identidade do participante.

Para a realização das entrevistas elaboramos um roteiro semi-estruturado com 21 questões, com a intenção de verificar e analisar as trajetórias de vida dos alunos com ênfase nos percursos escolares, as expectativas futuras dos alunos em relação à escolarização e a herança cultural transmitida pela família por meio das disposições interiorizadas nos sujeitos na forma de *habitus*. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para a realização das análises.

No segundo semestre do ano de 2010, um ano após a primeira investigação, retornamos aos núcleos de ensino do Projeto com a intenção de verificar se os 12 alunos entrevistados continuaram estudando ou não. Nessa segunda etapa da pesquisa elaboramos um novo roteiro de entrevista semi-estruturado com 8 questões e com o objetivo de conhecer e analisar as principais mudanças ocorridas na vida dos sujeitos no período de um ano e conferir se as expectativas apontadas pelos sujeitos foram concretizadas ou não.

Partindo da compreensão que os fatores históricos são fundamentais para o entendimento da educação brasileira, realizamos no primeiro capítulo desse trabalho intitulado “Breve apontamento histórico sobre o analfabetismo no Brasil”, um levantamento que nos auxiliará na compreensão de como chegamos ao século XXI com números alarmantes sobre o analfabetismo brasileiro.

No segundo capítulo, intitulado “A alfabetização de jovens e adultos no município de Araraquara – SP: considerações sobre o atendimento (1998-2009)”, identificamos a configuração do atendimento ao jovem e ao adulto na cidade de Araraquara, para compreendermos as medidas realizadas em âmbito municipal para a erradicação do analfabetismo. Essa análise apresenta as políticas públicas municipais direcionadas ao analfabetismo, uma breve descrição da criação do

Proeaja, sua configuração e desenvolvimento, além de apresentar o perfil dos sujeitos pesquisados.

No terceiro e último capítulo – “Fatores condicionantes da exclusão escolar e as novas expectativas em relação à escolarização: uma análise das trajetórias dos alunos” - apresentaremos as trajetórias escolares, familiares e profissionais, assim como as expectativas futuras dos alunos em relação à escolarização. O estudo será fundamentado nas contribuições teóricas de Pierre Bourdieu e serão utilizadas como principais categorias de análise os conceitos de *habitus* e capital cultural, econômico e social.

Por fim apresentaremos as considerações finais sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO 1

BREVE APONTAMENTO HISTÓRICO SOBRE O ANALFABETISMO NO BRASIL

A alfabetização de jovens e adultos no Brasil é marcada por um caráter assistencialista e por iniciativas e propostas de resultados insatisfatórios. Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos compreende o oferecimento de ensino para uma parcela da população que por diferentes motivos não teve a oportunidade de iniciar ou de concluir os seus estudos na idade regular de escolarização. Para melhor compreendermos a configuração do analfabetismo, bem como as propostas para sua erradicação ao longo de nossa história e na atualidade, desenvolvemos um breve levantamento histórico sobre a questão.

O entendimento da história da educação de jovens e adultos no Brasil trará contribuições para a compreensão de nosso trabalho e também para as análises que pretendemos realizar. O período proposto para este capítulo é longo dentro da história da educação brasileira e da história de nosso país, contudo não pretendemos aprofundar as discussões nesses âmbitos, mas sim destacar como a alfabetização de adultos foi pensada ao longo de nossa história. Com isso, optamos em dividir o estudo de acordo com os períodos tradicionais da história brasileira.

1.1 Do Período Colonial ao Império

O ensino foi uma questão de grande importância no período colonial, pois foi a partir dele que ocorreu a disseminação da cultura européia. Os jesuítas tiveram papel de destaque no cenário educacional brasileiro, pois utilizaram a educação como instrumento para a cristianização e propagação da língua portuguesa. A Ordem recém-criada tinha como fim reafirmar o medievalismo e perpetuar as crenças e os dogmas católicos, abalados pela Reforma Protestante.

A Companhia de Jesus foi fundada durante o Concílio de Trento (1545-1564), com um dos objetivos de expandir a doutrina católica. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega, posteriormente fundaram colégios garantindo a instrução principal das crianças e as escolas de bê-á-bá, que além de ensinarem os indígenas a ler e a escrever, contribuía para a conversão dos índios ao catolicismo, pois o ensino de leitura e escrita, assim como a catequese, foram ações prioritárias desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

A catequização das crianças contribuía para a formação de uma nova geração católica e de agentes multiplicadores junto aos adultos com quem conviviam. Embora os jesuítas priorizassem as ações junto às crianças, os indígenas adultos também foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional. Posteriormente, os jesuítas e outros religiosos também catequizaram e instruíram escravos, mas poucas foram as experiências significativas em relação à alfabetização de mulheres adultas. Poucas sabiam ler e escrever ao final do período colonial.

Os religiosos exerciam com os adultos uma educação missionária, a partir da difusão do evangelho, além de transmitir normas de comportamento e ensinar os ofícios necessários para o bom andamento da economia colonial. Instruíram inicialmente os indígenas, depois os negros e posteriormente se encarregaram da educação dos colonos.

Segundo Paiva (1973) a educação de adultos baseava-se no ensino agrícola e na catequese. O descaso para com a alfabetização se deve à pouca importância atribuída à leitura e à escrita no período, uma vez que ela só servia à catequese. O sistema produtivo não mantinha nenhuma relação com a formação de profissionais para as atividades econômicas, pois de acordo com a análise da autora, as atividades produtivas do Brasil Colônia, como o cultivo de cana de açúcar e a mineração, não exigiam formação dos profissionais, nem mesmo o domínio da leitura e da escrita. Para a autora:

(...) O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não proporcionavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco poderia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para o qual a educação pudesse se importar. Além da

religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino. (PAIVA, 1973, p. 58)

De acordo com Ferreira Jr e Bittar (1999) a formação social brasileira foi marcada por um grande processo de exploração autoritário exercido pelas classes dominantes sobre as classes subalternas. O projeto educacional implantado pelos jesuítas estava a serviço de uma violenta ordem social, pois o processo de conversão ao cristianismo visava à construção do império jesuítico-lusitano.

Deve-se ressaltar que, como bem apontam Ferreira Jr e Bittar (2004), o processo de imposição da cultura européia nas terras brasileiras não se deu de forma pacífica, pois os portugueses enfrentaram forte resistência por parte das sociedades indígenas.

Para realizar a obra catequética, principalmente nos primeiros anos da chegada ao Brasil, os jesuítas se dedicaram muito para compreender a língua dos índios, ação fundamental para o sucesso da obra colonizadora. A construção de materiais como gramática tupi-guarani e os catecismos ou doutrinas contribuíram para a perpetuação da tradição católica.

A catequese e o ensino das primeiras letras no Brasil, de acordo com Ferreira Junior e Bittar (1999), foram também utilizados nos séculos XVII e XVIII com os filhos de escravos negros que trabalhavam nas fazendas da Companhia de Jesus, ensinavam-se os rudimentos das primeiras letras como condição inicial para a catequização. A educação promovida pelos jesuítas aos índios objetivava a aculturação e para os negros tinha a finalidade de promover o conformismo e a aceitação da condição de escravos.

Trata-se da educação de crianças negras nos colégios jesuítos, isto é, dos filhos dos escravos desafricanizados nascidos nas fazendas de propriedade da Ordem Religiosa fundada por Santo Inácio de Loyola (1491- 1556). [...] houve uma ação pedagógica dos jesuítas em relação às crianças negras, embora tal experiência, de acordo com as fontes até agora investigadas, pareça ter sido alicerçada no mesmo método geral adotado pela Ordem: o *Ratio studiorum*. (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 473-474)

Os conteúdos transmitidos pela prática jesuítica faziam referências à filosofia escolástica, eram privilegiadas as letras e abandonado o ensino das

ciências exatas. Com a promulgação da “Ratio Studiorum” em 1599, prevaleceram os cursos de filosofia, teologia e humanidades, sendo o latim e o grego as principais disciplinas. Tratava-se de uma educação despreocupada com a disseminação da alfabetização, do ensino e de sua gratuidade.

A Companhia de Jesus contribuiu para a implantação do sistema colonial fundado pela Coroa Portuguesa. De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (1999, p.475) o núcleo do modelo colonial português estava alicerçado sobre quatro elementos de sustentação econômica à *plantation*, ou seja: latifúndio, escravidão, monocultura e produção voltada para o mercado externo.

Segundo Carvalho (1981), o período colonial foi marcado por uma grande precariedade do ensino. Ao longo dos 210 anos da Companhia de Jesus no Brasil o ensino destinado aos índios e depois aos negros passou a ser dedicado aos filhos dos colonizadores, permanecendo assim até a expulsão dos Jesuítas em 1759, sendo um dos itens das reformas pombalinas que visavam tirar Portugal e suas colônias do “atraso cultural”. Contudo, o analfabetismo no Brasil tem suas origens marcadas na educação jesuítica, devido à existência de um sistema educativo excludente e legitimador de valores, crenças e cultura.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o país herdou um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, que estimulava a emulação através de prêmios e castigos. A educação impregnada de preconceitos servia para a formação de cidadãos discriminatórios e envolvidos pela ideologia do pecado.

O Brasil chegou ao período Imperial com um sistema educacional praticamente inexistente. Com a chegada da família real no Brasil em 1808, ocorreu a necessidade da criação de uma instrução que atendesse um aparato burocrático que sustentasse a administração. A instrução era realizada nos cursos elementares que até aquele momento se dedicavam ao ensino de leitura e escrita, este curso foi expandido criando o ensino superior profissionalizante, que foi elitizado pela classe aristocrática como forma de manutenção do poder.

A partir da criação da primeira Constituição Brasileira em 1824 foi formalizada a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (Título 8, Art.179, § XXXIII), portanto também para os adultos. A legislação anunciou a questão da educação popular apenas como expressão do liberalismo, mas na realidade a universalização do ensino não se configurava em uma intenção

verdadeira, uma vez que as elites já haviam percebido que a educação era um forte instrumento de distinção social.

O direito a educação nasceu com a Constituição de 1824, sobre forte influência européia tornando a semente da instrução gratuita e para todos os cidadãos. Entretanto, é necessário ressaltar que no período imperial somente uma pequena parcela da população possuía cidadania, portanto este direito se estendia apenas à elite econômica do país, ficando excluídos os indígenas, os negros e grande parte das mulheres. Esta constituição tomava a renda como base eleitoral, contudo, não existia nenhuma restrição com relação à instrução.

As escolas de primeiras letras foram instituídas em 15 de outubro de 1827, pelo projeto de lei Januário da Cunha Barbosa, organizadas de acordo com o método Lancasteriano ou ensino mútuo, como também ficou conhecido. Tratava-se de um curso com diferentes conteúdos para meninos e meninas, que contava com monitores que eram responsáveis por tomar a lição do dia e manterem a ordem na turma. A presença de monitores no lugar de professores comprova o descaso na modalidade de ensino e também o descaso pela profissão de professor, desvalorizada economicamente e idealizada como sacerdócio.

Nas escolas de primeiras letras, de acordo com Ana Freire (1989), o período de duração do curso era de 2 a 3 anos e o currículo era distinto para meninos e meninas. Os meninos aprendiam ler, escrever, as quatro operações de aritmética, noções gerais de geometria prática, gramática, princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica. Para as meninas era excluída a geometria, resumindo a aritmética às quatro operações e era acrescentado ao currículo as prendas domésticas. O método de Lancaster e Bell, conhecido também como ensino mútuo, se caracterizava por dividir as classes entre discípulos sob a tutela do monitor e supervisionado pelo professor.

Com o Ato Adicional de 1834 foi estabelecido que as províncias se encarregassem de organizar o ensino primário e médio e o Governo Central ficaria com a organização do ensino superior. No final do Império aconteceram algumas iniciativas de alfabetização de adultos, mas sem grande sucesso uma vez que a escravidão perpetuava no país.

O Ato Adicional de 1834 acabou acentuando o princípio de descentralização do ensino à medida que o Governo Central transferiu para os governos provinciais a responsabilidade de cuidar das escolas primárias, atribuindo

a cada província o direito de legislar, regulamentar e promover, além da educação primária, também a educação secundária. Segundo Beiseigel (1974) foi neste contexto que ocorreram, em algumas províncias, as primeiras iniciativas referidas à educação elementar de adolescentes e adultos e também a criação da primeira Escola Normal em 1834 na cidade de Niterói no estado do Rio de Janeiro.

Ocorreram várias discussões nas assembleias provinciais de como se dariam os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” - homens e mulheres pobres e livres, negros e negras livres, escravos e libertos – nos processos formais de instrução. De acordo com Soares e Galvão (2005), em Pernambuco no ano de 1885, os regimentos das escolas de instrução primárias, apresentam detalhadamente as prescrições para o funcionamento dessas escolas, que se destinavam ao atendimento de alunos com mais de quinze anos. Desse modo, o ensino deveria ser dividido entre os que possuíam alguma instrução e os que não possuíam nenhuma instrução.

O regimento também previa que outras aulas poderiam ser estabelecidas, mediante autorização do presidente da província, por professores que gratuitamente a isso se propusessem. Com isso, o ensino para adultos assumia caráter de missão para aqueles que a se disponibilizassem, pois os professores que ensinavam durante o dia não recebiam nenhum salário por oferecerem aulas noturnas. A alfabetização de adultos se insere em um caráter de filantropia, caridade e solidariedade e não de direito.

O atendimento à alfabetização de adultos parecia se multiplicar, principalmente no espaço urbano, as experiências domésticas e não formais ultrapassavam aquelas realizadas no interior do sistema formal de ensino. Em algumas províncias, especialmente na segunda metade do século XIX, houve a criação de associações de intelectuais, que ministrava cursos aos adultos como forma de “regenerá-los”. De acordo com Soares e Galvão: “Era preciso “iluminar” as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso.” (p. 261, 2005).

A concepção do analfabeto como ignorante tornou-se ainda pior na segunda metade do século XIX, sobretudo por ocasião da lei Saraiva de 1881, a primeira a colocar impedimentos, ao lado de outras restrições, aos analfabetos, condição da maioria da população e inclusive das elites rurais. Pela primeira vez na história brasileira, a restrição do voto era feita pela instrução, sendo que as outras

restrições eram de ordem econômica ou social. Isso revela que a capacidade do analfabeto começou a ser colocada em dúvida, servindo de justificativa para a proibição do voto do analfabeto.

A Reforma Leôncio de Carvalho que instituiu cursos noturnos para adultos não alfabetizados em escolas primárias, tendo em vista a discussão da lei Saraiva, acreditava que a restrição do voto do analfabeto poderia contribuir para o desenvolvimento da educação, à medida que se criariam mais cursos de alfabetização. Opinião semelhante era a de Rui Barbosa em seu parecer de 1882⁵. Os analfabetos passaram a ser comparados com crianças, dependentes e incapazes de pensar por si próprios.

Os cursos eram destinados para o sexo masculino, com mais de 14 anos de idade, livres ou libertos. Possuíam 2 horas de aula durante o verão e 3 horas no inverno, com o mesmo currículo das escolas de primeiro grau diurnas e com fortes esquemas de punição. De acordo com a autora Ana Freire (1839), na obra “Analfabetismo no Brasil”, os meninos que não terminassem o primeiro grau primário até os 14 anos eram obrigados a frequentar as escolas gratuitas de adultos. Este foi um passo para incluir o adulto no processo de educação, entretanto ficou mais no âmbito da discussão e da reflexão do que de resultados concretos.

Os negros, proibidos legalmente de frequentar os sistemas oficiais de ensino, continuavam excluídos do sistema escolar, aprendiam dentro de seus grupos com outros negros que, por exemplo, exerciam alguma atividade junto às ordens religiosas ou com os que praticavam atividades autônomas nos centros urbanos. A elite se encarregava deste processo de exclusão garantindo uma cultura livresca para a camada dominante, alcançada por poucos, sem a preocupação da instrução para o trabalho, que estava ligado à economia agrária. De acordo com Ana Freire:

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundado pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das

⁵ O parecer de 1882 realizou um diagnóstico exaustivo da realidade educacional brasileira, servindo de base para a proposição da Reforma Leôncio de Carvalho.

mulheres (sociedade patriarcal), gerou inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava, tão somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos de iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo. (A. FREIRE, 1989, p. 58)

O escravo, que em grande parte da história do país, foi fator fundamental para o desenvolvimento econômico, devido a sua mão-de-obra, foi segregado em uma prática secular devido à cor de sua pele. A associação entre raça negra e analfabetismo estendeu-se com as qualificações de “praga negra”, “obscurantismo”, numa real analogia com a raça africana (A. FREIRE, 1989, p. 193).

No Brasil Imperial, a educação era a maior marca de distinção da elite política, havendo um grande abismo entre a elite e a massa populacional. A dimensão do problema educacional pode ser analisada a partir dos índices de alfabetização apresentados por Carvalho (1981) na obra “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, observa-se que 99,9% da população escrava era analfabeta em 1872 e, em 1920, os analfabetos representavam 76% da população total.

O Período Imperial obteve grande crescimento econômico, uma relativa tranquilidade política, mas a educação popular continuou estagnada. A educação de forma geral permaneceu mais no plano do discurso do que de uma efetiva sistematização.

De acordo com Carvalho (1981) a educação foi fator principal para a formação e aliança da elite brasileira, sendo o ensino superior elemento poderoso da unificação ideológica política Imperial, uma vez que, quase toda a elite possuía o nível superior. O ensino superior se centrou na formação jurídica a partir dos cursos de Direito da Universidade de Coimbra em Portugal. Para Carvalho a origem social da elite política determinou a natureza classista do Estado. A educação e ocupação se constituíram em importantes fatores da unificação da elite imperial.

1.2 Da Proclamação da República à Década de 1930

A situação da educação brasileira era preocupante principalmente pelos altos índices de analfabetismo, o censo de 1890 indicava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta (SOARES; GALVÃO, 2005). Entretanto, mesmo após a proclamação da república, a educação popular continuou a ser tratada com descaso. Isso se reflete na primeira Constituição republicana de 1891, que proibiu o voto dos analfabetos e eliminou a seleção de eleitores por renda, favorecendo os interesses da elite agrária brasileira para manutenção do poder.

A Constituição estabeleceu a concepção de federalismo uma vez que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nos estados e municípios. Mais uma vez a União assumiu uma presença maior no ensino secundário e superior, garantindo a instrução das elites brasileiras em detrimento da instrução das camadas sociais marginalizadas.

Os positivistas e liberais levaram o Brasil à República, tendo como principais representantes os militares Deodoro, Floriano e Benjamin Constant. As camadas médias ascenderam ao poder e as eleições devolveriam o poder às oligarquias. A primeira constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, não manifestou preocupação com a educação, uma vez que reproduziu a responsabilidade dos estados para com o ensino primário e normal, como já havia sido estabelecido no Ato Adicional desde 1834. *“Estava estabelecida a res-publica, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais”* (A. FREIRE, 1989, p. 162).

Foram excluídos do colégio eleitoral os analfabetos, as mulheres, os mendigos, os praças e os religiosos sujeitos a voto de obediência. Essa exclusão diminuiria intencionalmente o número de eleitores e, com isso, perpetuaria a concentração do poder nas mãos de poucos, uma vez que na época aproximadamente 85% da população era analfabeta. De acordo Ana Freire deve-se assinalar as causas da exclusão desses grupos do processo eleitoral:

A mulher mais uma vez se viu proscrita deste espaço diante de suas “qualidades morais” incompatíveis, segundo o pensamento da época, com a ação política. Os homens analfabetos porque se compreendia que eram

incapazes de pensar e decidir, portanto de votar, embora grande parte deles fizesse parte do processo produtivo que gerava a riqueza nacional. Os mendigos, que eventualmente poderiam até ser alfabetizados, eram excluídos muito certamente porque não faziam parte da massa trabalhadora produtiva. (A. FREIRE, 1989, p. 163)

Somente a partir da primeira guerra com o aumento do nacionalismo no país, ocorreu uma tentativa de elevar as taxas escolarização da população brasileira. Tentativas ligadas aos ideais positivistas que também exaltavam a mulher como a grande educadora de seu lar. As primeiras décadas do século XX foram marcadas por mobilizações e campanhas em torno da alfabetização de adultos.

Em 21 de abril de 1915, no Clube Militar do Rio de Janeiro, foi formalizada a primeira grande campanha para alfabetização de adultos intitulada de Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que possuía o seguinte lema: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro.” Desejava-se criar condições para que todos pudessem participar do regime democrático e o poder de voto era uma das condições elementares para democracia.

O grande objetivo da Liga era o de conseguir a obrigatoriedade do ensino primário para que o Brasil chegasse ao ano de 1922 sem analfabetos. Para isso a Liga idealizou unir esforços com os poderes públicos federais, estaduais, municipais e com a população; criar escolas gratuitas, urbanas e rurais com funcionamento nos períodos diurno e noturno; ensinar leitura, escrita, aritmética, desenho geográfico e noções de instruções cívicas; criar leis de exclusão dos analfabetos das funções públicas a partir de 7 de setembro de 1920 além de criar impostos municipais para estabelecimentos que tivessem funcionários analfabetos (A. FREIRE, 1989).

Esta campanha contribuiu, ainda que pouco, para a diminuição das taxas de analfabetismo. Contudo, a Liga foi também responsável por disseminar um modelo educacional discriminatório e elitista, que enquadrava o aluno não alfabetizado como inferior e também culpado pelo atraso da nação.

A partir da implantação da primeira Liga outras Ligas foram sendo criadas, foi o caso do estado de São Paulo com a Liga Nacionalista de São Paulo. Esta atuava em favor a industrialização, impregnada por discursos liberais. Defendia o voto secreto e obrigatório, a alfabetização como forma de ampliação do eleitorado,

criou escolas para alfabetizar adultos e pressionou fortemente os governos para o estabelecimento de normas para o atendimento dos adultos analfabetos.

A partir da ascensão burguesa os princípios liberais influenciaram fortemente a educação brasileira, este acontecimento é designado por Nagle (1974) como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, devido à crença de que a expansão do ensino auxiliaria na mudança das desigualdades sociais e econômicas. Os políticos preocupados com os votos, e por consequência com a quantidade de alfabetizados, acreditavam que a educação transformaria a realidade política.

Na década de 1920, com a crise da oligarquia cafeeira e o fortalecimento da burguesia urbana, as questões educacionais passaram a ter maior destaque, principalmente devido à criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). No interior da Associação os debates em torno da necessidade de disseminar a educação eram acalorados. O discurso dos intelectuais era de que as “elites esclarecidas” deveriam desempenhar um papel fundamental no processo de regeneração da nação, a partir da obra educativa, considerada como redentora.

A ABE, fundada em 1924 por Heitor Lira da Silva, movimentou as iniciativas no campo educacional na década de 1920. A Associação foi responsável pela realização de conferências e também pela reflexão sobre a nova remodelação do ensino e da concepção de infância, influenciada pela psicologia, a partir do princípio escolanovista.

Os índices de escolarização da população brasileira quando comparados ao de outros países começaram a preocupar a população e algumas autoridades nacionais. Movimentos da população e de educadores passaram a reivindicar a ampliação do número de escolas e a melhoria da qualidade educacional. Também foi reivindicado, por parte dos renovadores da educação, que o Estado se responsabilizasse pelo oferecimento dos serviços educacionais. Esses acontecimentos estão associados às mudanças sociais inerentes do início da industrialização.

A passagem dos anos de 1920 para 1930 foi marcada pelo aparecimento de movimentos, políticos, econômicos, culturais e sociais, que se aprofundaram e auxiliaram na transição da sociedade rural agrícola para a urbano-industrial. Apesar da efervescência cultural ocorrida no país na década de 1920, a

situação educacional continuou a ser expressa somente nos discursos políticos perpetuando os interesses da então burguesia industrial.

A mobilização em torno da erradicação do analfabetismo partia de todo o país. O bacharel em ciências jurídicas e sociais e, promotor público do Rio Grande do Norte, Abner de Britto criou um método por ele intitulado de “desanalfabetizador” (SOARES; GALVÃO, 2005). No método proposto cada lição tinha duração de três dias e cada aluno deveria ler e escrever no final de sete lições.

No período republicano a concepção do analfabeto, a partir de então identificado ao “povo”, continuou a ser adotada como a de um ser incapaz, improdutivo e servil, que necessitava da ajuda da elite para retirá-lo da situação quase doentia em que se encontrava. Associavam a “ignorância”, ou seja, a falta da cultura formal no estilo das classes médias e oligarcas, à “indolência”. Com isso, além de alfabetizar pretendia-se também, fornecer uma formação moral, que transformasse o analfabeto em um ser produtivo e livre de vícios.

Ao mesmo tempo havia certo temor de que a alfabetização, se não viesse acompanhada de uma formação moral, pudesse se tornar uma arma contra a segurança, podendo aumentar a “anarquia social”. Pensava-se que a partir da instrução aumentaria o número da concorrência para a aquisição de cargo público.

A partir da década de 1930 foram realizadas algumas experiências, entre essas, a de maior destaque foi a criação do ensino supletivo, organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, hoje cidade do Rio de Janeiro. Um fato interessante é que os adultos não alfabetizados começaram a se inserir em práticas de uso de leitura e escrita, como a leitura dos folhetos de cordel.

A experiência com a leitura oralizada dos folhetos, foi bastante significativa, sobretudo em Pernambuco as narrações de contos, cantorias e os poemas eram lidos de maneira intensiva varias vezes pela mesma pessoa ou grupo. Essa prática contribuiu para que algumas pessoas se alfabetizassem, a partir da memorização dos poemas lidos ou recitados por outras pessoas. Soares e Galvão (2005) destacam que muitos dos leitores ou ouvintes de folhetos tiveram experiências traumáticas na escolarização, marcadas pelo uso de cartilhas, pela inflexibilidade de professores e pela pouca oferta de escolas no período, especialmente na zona rural, o que contribuiu para a não frequência à escola e para

a construção de uma auto-representação do não alfabetizado como “sem jeito para as letras”.

A Constituição de 1934 propôs a criação do Plano Nacional de Educação, fixado e coordenado pelo governo federal. O direito a educação gratuita e para todos e o dever do Estado para com a educação foram reafirmados na nova Constituição. De acordo com Haddad e Di Pierrô (2000a), foi estabelecida uma série de medidas que confirmaram o movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação.

Com o avanço da industrialização, da urbanização, com a necessidade de formação de mão-de-obra e de um mercado consumidor, a alfabetização ganhou um maior enfoque no contexto brasileiro. A necessidade de ter uma mão-de-obra capaz de ler, escrever e realizar pequenos cálculos fez com que o governo intensificasse os programas de educação em massa. Para Romanelli (2005) onde houver relações capitalistas, nasce a necessidade de leitura e escrita, sendo condição para a concorrência no mercado de trabalho.

A industrialização é o marco histórico que caracteriza a ruptura da antiga base de estrutura agrário-comercial e a formação de uma nova estrutura societária urbano-industrial. A vivência no mundo urbano e a ocupação profissional foram decisivas para a inserção gradual dos adultos não alfabetizados no mundo da cultura escrita. Segundo Romanelli: *“(...) a intensificação do processo de urbanização, o crescimento demográfico e o aumento gradativo da renda per capita faz-se acompanhar, naturalmente, de uma diminuição da taxa de analfabetismo”* (ROMANELLI, 2005, p. 62). Comprovando, portanto, a íntima relação entre urbanização e alfabetização.

Inserida numa visão econômica, de acordo com os moldes capitalistas, a educação de adultos configurava-se não só como uma importante ferramenta do ponto de vista econômico, para o desenvolvimento de recursos humanos, mas também como instrumento de integração social e política do homem brasileiro no processo de desenvolvimento e modernização.

1.3 Da Década de 1940 ao Golpe Militar de 1964

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, do Estado Novo e com a volta da democratização no país, a educação de adultos passou a ser discutida independente dos demais problemas educacionais e o Estado, por meio de políticas públicas, passou a ser mais responsável com o oferecimento da educação aos adultos. A Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, previa o ensino supletivo, mas foi no ano de 1947 que o governo brasileiro criou, pela primeira vez, uma campanha de âmbito nacional que visava à alfabetização. Os altos índices de analfabetismo que chegavam a 56% da população com 15 anos ou mais e a pressão internacional, a partir da criação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), foram fatores decisivos para a criação da Campanha.

A democratização das oportunidades de expansão quantitativa do ensino avançou consideravelmente a partir da década de 1940. De acordo com Beisiegel (1974) esta expansão começou a atingir populações não absorvidas pela escola no passado, quando a oferta de vagas era restrita a alguns setores da sociedade. Conforme os dados apresentados pelo autor em 1940 o Brasil possuía 7% de sua população total matriculada em escolas, em 1950 o índice era de 8,8% da população e em 1967 o número era de 11,5% (BEISIEGEL, 1974).

As décadas de 1930 e 1940 apresentam vários marcos relacionados à educação, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), a Constituição de 1934, a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário e em 1942, e sua regulamentação no ano de 1945. Marco importante no âmbito da educação de adultos ocorreu no ano de 1947, com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) coordenada pelo Ministério da Educação, além da aprovação, no mesmo ano, do primeiro plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos. Esses acontecimentos estavam relacionados à ideia de que todos os brasileiros analfabetos, das zonas rural e urbana, deveriam ser alcançados pela escola, a partir da ampliação de vagas, sendo esta uma tarefa do Estado.

(...) na década de 1940, cogita-se de uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país. Mesmo aqueles brasileiros que ainda não tinham consciência de sua necessidade de educação e deveriam ser alcançados pelo processo educativo. O Estado se antecipa à emergência de aspirações educacionais entre as massas iletradas, postula

uma necessidade de educação de todos e inicia um movimento nacional voltado à extensão dos serviços de ensino à totalidade dos adolescentes e adultos não escolarizados nas idades próprias. (BEISIEGEL, 1974, p. 177).

No ano de 1945, em um contexto pós-guerra e com a pretensão de promover a paz e a justiça social, foi criada a UNESCO que passou a realizar também fortes pressões em âmbito internacional sobre os problemas educacionais. Foram muitos os trabalhos dedicados a diagnosticar a situação educacional em diversos países e o analfabetismo na população adulta aparece como ponto central nos trabalhos. Com isso passou a estimular a realização de programas nacionais para a educação de adultos analfabetos. A UNESCO propunha por meio do desenvolvimento de uma consciência internacional, o fim dos fenômenos de “ignorância” por intermédio da “educação fundamental”.

(...) a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 111)

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947)⁶ apresentou-se em duas etapas, a primeira etapa de (1947-1950) teve Lourenço Filho na direção geral dos trabalhos e foi a fase das principais conquistas da Campanha e, na segunda etapa, que foi até o ano de 1954, a Campanha continuou a se desenvolver normalmente. A Campanha se estendeu até o ano de 1963, mas Beisiegel (1974) considera que o ano de 1954 foi o marco final da Campanha, pois a continuação do trabalho já não apresentava mais as mesmas características da proposta inicial.

A Campanha objetivava, inicialmente, como princípio primordial, a expansão do ensino primário para todos os adolescentes e adultos não alfabetizados. A proposta era a de que por meio da educação popular fosse possível recuperar as grandes massas da população que vivia à margem da miséria, para que se pudesse construir um país mais homogêneo. Além disso, tinha-se a ideia de

⁶ Para um maior aprofundamento ver Beisiegel, 1974.

que a educação de adultos, além de recuperar o atraso educacional, pudesse influenciar diretamente a educação primária infantil, uma vez que os pais estariam mais atentos às questões educacionais.

O Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos aprovado no ano de 1947 com a aprovação do Ministério da Educação e Saúde cuidou particularmente da expansão quantitativa do atendimento. De acordo com o plano a União deveria instalar 10.000 classes de ensino supletivo ainda no ano de 1947 e esse número deveria aumentar para o de 16.500 classes no ano de 1950 (BEISIEGEL, 1974). A Campanha reservou, no primeiro ano de sua implantação, os recursos necessários para a abertura de 1.000 classes no estado de São Paulo.

Em 1946 o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) destinava 25% de seus recursos para a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, com o interesse de formar recursos humanos para o desenvolvimento e industrialização no país. Foram criadas as 10.000 classes de alfabetização nos municípios brasileiros e também uma infra-estrutura nos estados e municípios para o atendimento da educação de jovens e adultos, além disso, foram desenvolvidos diversos tipos de materiais pedagógicos para leitura, como noções sobre higiene, saúde, produção e conservação de alimentos.

A Campanha tinha entre seus objetivos a promoção da “educação básica”⁷ ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros iletrados nas cidades e zonas rurais. Para a realização de tal objetivo fazia-se necessária a instalação do maior número de cursos possíveis, a curto prazo, e a gradual extensão de oportunidades.

A Campanha propunha três meses para a alfabetização inicial, após essa etapa o curso primário seria feito em dois períodos de sete meses, em seguida os adultos poderiam fazer cursos voltados para capacitação profissional ou desenvolvimento comunitário. A Campanha realizou diversos apelos ao engajamento voluntário para a erradicação “do mal do analfabetismo”, confirmando o aspecto assistencial e missionário da alfabetização de adultos. O apelo voluntário

⁷ Educação básica entendida: como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitem o acesso a essa cultura – como leitura, escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajuste social (BEISIEGEL, p. 14, 1982)

era tanto que em 1948 foi elaborado o documento “Relação com o público e o voluntariado” e em 1960 foi lançado o “Manual do Professor Voluntário - Ilustração e para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita”.

Os analfabetos continuavam sendo comparados com crianças, como seres marginais e incapazes. De acordo com a análise de Soares e Galvão (2005) a Campanha se assentou em alicerces de bases fracas para a sustentação de um projeto nacional que alfabetizasse a população, de acordo com os autores, foi uma ação emergencial que continuava propondo a erradicação do analfabetismo em curto prazo.

No final da década de 1950 a CEAA passou a ser criticada pelos próprios participantes nela engajados, principalmente pelo grupo pernambucano, liderado por Paulo Freire. Muda-se a concepção do analfabetismo no Brasil, que passa a ser visto como consequência e não mais como causa da estrutura social, cultural e econômica do país. No ano de 1958, a Campanha foi fortemente criticada no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, pois o ensino não ia além da técnica de assinar o nome. As críticas abriram espaço para discussão sobre a metodologia de ensino na alfabetização de adultos.

Nos anos de 1958 a 1964 aconteceu uma verdadeira revolução pedagógica na alfabetização de adultos, devido às contribuições de Paulo Freire, que propôs a renovação dos métodos educativos, elaborando uma nova concepção de alfabetização. Com uma proposta de conscientização, a educação de adultos passou a ser reconhecida como instrumento de ação política e de valorização da cultura popular.

(...) a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973, p. 210)

Na proposta de Paulo Freire a alfabetização deveria ser baseada na realidade dos alunos e o trabalho educativo deveria ser feito “com” e não “para” o homem. Contudo, os materiais de estudo não poderiam ser simples adaptações daqueles utilizados com as crianças. Um dos pressupostos que baseavam a sua proposta era a de que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra, portanto, essa implicação colaborou para a mudança da concepção do analfabeto não mais como um ignorante, mas sim como ser produtor de cultura e saberes. Além disso, Freire afirmava que o problema do analfabetismo não era o único e nem o mais grave da população, referindo-se às condições de miséria em que vivia o não alfabetizado.

Foram criadas outras campanhas como a Campanha Nacional de Educação Rural (1950), para atender a especificidade do meio rural em que residia o maior contingente de sujeitos analfabetos no país e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que surgiu com o intuito de responder as críticas ao CEAA. Nas duas campanhas o analfabetismo foi abordado enquanto um fenômeno social vinculado à economia. Essas campanhas foram desenvolvidas no ideário da educação continuada, segundo tendências do pós-guerra. Entretanto, o elevado número de evasão confirmou que só foi possível atingir os indivíduos que vislumbravam a educação como uma alavanca para a melhoria das condições sociais e profissionais.

No ano de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024) que reafirmou o princípio da educação como um direito de todos:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

No Artigo 27, da mesma Lei, ficou definido que o ensino primário seria obrigatório a partir dos sete anos de idade e, quem iniciasse após essa idade,

poderia ser formado em classes especiais ou em cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Como forma de superar as críticas à CEAA foi proposta a criação de projetos-pólos com atividades que integrassem a realidade de cada município, no entanto, esses movimentos pouco se diferenciaram das campanhas anteriores e acabaram sendo extintos no ano de 1963, com a criação do Plano Nacional de Alfabetização como política do Ministério da Educação.

Paralelamente a ação do governo, foram criados os Movimentos de Educação e Cultura Popular, muitos dos quais inspirados nas ideias de Paulo Freire e concentrados, em sua maioria, no Nordeste brasileiro. São exemplos dessas iniciativas o Movimento de Cultura Popular, iniciado no Recife em 1960 e a Campanha “De pé no chão também se aprende” iniciada em 1961 pela prefeitura de Natal. Com o objetivo de reunir os diversos movimentos envolvidos com a alfabetização de adultos, ocorreu em 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular no Brasil.

As ideias de Paulo Freire e o Movimento de Educação Popular nasceram como uma das formas de expressão da emergência política das classes populares, com a proposta de uma educação para a decisão e responsabilidade política e social. Neste sentido, o objetivo dos círculos de cultura era o de reunir um coordenador e homens do povo no trabalho comum para a conquista da alfabetização, o trabalho era desenvolvido a partir do diálogo, de palavras geradoras e temas de debate. Os alunos nunca eram chamados de analfabetos e sim de alfabetizando.

Paulo Freire entendia que as palavras empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, como “escola”, “classe”, “professor”, “aluno”, entre outros, estavam impregnadas de significações que conotavam as orientações “domesticadoras” da educação brasileira tradicional. Por isso Freire adotou uma nomenclatura que alterava as práticas usuais da educação de adultos. As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussão”, os “professores” pelos “coordenadores de debates”, a aula era substituída pelo “debate”.

De acordo com a concepção freiriana o aprendizado já é um modo de tomada da consciência da situação real vivida pelo educando, a conscientização e a alfabetização jamais se separam. A conscientização pode significar o início da busca

de uma posição de luta, mas não significa ideologizar ou propor palavras de ordem. De acordo com Freire (2006) a pedagogia libertária pode auxiliar a política popular, pois a conscientização exprime uma abertura à compreensão das estruturas sociais como os modos de dominação e de violência. A cidade de Angicos no Rio Grande do Norte é um dos exemplos da concretização da educação “conscientizadora”, onde trezentas pessoas foram alfabetizadas em menos de 40 horas.

No período, marcado pelo populismo, nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos era vista como forte instrumento de ação política. Os movimentos surgiram da organização da sociedade civil com a pretensão de alterar os quadros político e socioeconômico. Neste sentido, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social, pois o analfabetismo passou a ser entendido não como causa da situação da pobreza, mas sim como efeito de uma sociedade injusta.

No período de 1960 a 1964 o Estado, na forma populista, fez uso dos movimentos e campanhas em prol da erradicação do analfabetismo como um mecanismo de mobilização das classes trabalhadoras do meio rural e urbano. A partir desta mobilização os líderes populistas poderiam garantir a ampliação do eleitorado - uma vez que os não alfabetizados eram privados do direito de votar e de serem votados para os cargos públicos – garantindo, desta forma, resultados substanciais à medida que a taxa de analfabetismo era bastante alta e as possibilidades de alfabetização garantiriam o aumento maciço do eleitorado, principalmente nas zonas rurais da região Nordeste.

Embora o objetivo do Movimento de Educação Popular não fosse explicitamente político, ele poderia criar um grande contingente potencialmente apto para participação política. O grupo populista sempre manifestou interesse pela ampliação do corpo eleitoral, na esperança de fazer crescer “as massas de manobra”, pois apesar de suas vinculações com a massa os populistas não poderiam deixar de ser membros da elite, intermediários entre as camadas dominantes e populares. De acordo com Beisiegel:

Ao ser levado à prática nos primeiros anos da década de 1960, o método Paulo Freire de Alfabetização foi envolvido ao mesmo tempo que também envolvia a educação de adultos analfabetos no clima de tensões sociais e políticas que então conturbavam a vida coletiva no país. (BEISIEGEL, 1982, p. 192)

Quanto às acusações dos reacionários que confundiam a concepção educacional de Paulo Freire com qualquer concepção política determinada, o cientista político Francisco C. Weffort (2006) defende que Freire sabia que sua tarefa continha implicações políticas, e sabia ademais que estas implicações interessavam ao povo e não às elites. Preparar a democracia não poderia significar apenas preparar a conversão do analfabeto em eleitor, na concepção de que cada homem valeria um voto.

Embora a porcentagem da população adulta alfabetizada tenha se elevado no período de 1940 a 1960, o montante de analfabetos aumentou. De acordo com Manfredi (1981) esta afirmação indica que a taxa de atendimento não evoluiu de acordo com a demanda e que o governo foi incapaz de garantir a universalização da instrução primária obrigatória. De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 1960, o menor índice de analfabetismo de pessoas com idade superior a 14 anos era o da região Sul (26,41) e o maior índice concentrava-se na região Nordeste (59,97). Os dados revelam que a expansão das oportunidades de atendimento escolar ocorre nas regiões mais industrializadas.

Em 1963, a CEAA, que já vinha sofrendo várias críticas, foi encerrada. Paulo Freire foi indicado para coordenar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, com a proposta de desenvolver uma prática educativa que relacionasse a problemática educacional e social e que interferisse na estrutura social responsável pelo analfabetismo, por meio da análise da realidade dos educandos. A interrupção do Plano e de todos os Movimentos ocorreu em 31 de março de 1964 a partir do Golpe Militar. O Estado passou a exercer função coercitiva e a repressão foi a resposta dada aos programas de alfabetização de adultos.

O Movimento de Educação Popular era uma ameaça real aos grupos de direita que sabiam da força política crescente dos grupos populares e dos líderes populistas. O Plano de 1964 permitiria aumentar o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar em risco para os grupos tradicionais. Utilizando como exemplo o estado do Sergipe o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes.

O novo regime reprimiu as práticas educativas destinadas aos interesses populares. As ações destinadas à alfabetização de adultos ficaram

estagnadas até o ano de 1965, quando o governo militar direcionou as atividades de alfabetização de adultos para a Cruzada de Ação Básica Cristã, de caráter evangélico, instalada no Brasil a partir de práticas norte americanas.

A Cruzada de Ação Básica Cristã foi criada em Pernambuco e posteriormente se estendeu por todo o país com a intenção de ocupar os espaços deixados pelos movimentos anteriores. A Cruzada ABC, era dirigida por evangélicos norte-americanos e servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar. A partir do ano de 1968 foi envolvida por uma série de críticas que levou ao seu encerramento entre os anos de 1970 e 1971.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000a), a alfabetização de adultos não poderia ser desconsiderada pelo Estado, uma vez que ela era um dos canais mais significativos de mediação com a sociedade. Além disso, seria difícil conciliar a proposta militar de um grande país, com os baixos índices de escolarização da população. Contudo, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967.

As práticas de alfabetização no período se restringiram, em muitos casos, ao exercício de aprender a “desenhar o nome”. Em 1967 através da criação do MOBRAL – que iniciou suas atividades em 1969 – foi lançada novamente uma campanha em âmbito nacional que convidava a população a fazer a sua parte com apelos do tipo: *“você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”* (SOARES; GALVÃO, p.270). Os materiais didáticos utilizavam palavras-chave, que partiam da realidade do educando, mas todo conteúdo crítico e problematizador, característicos das propostas anteriores foi esvaziado, além disso, era um material padronizado e utilizado em todo país.

O Movimento surgiu com muita força e recursos. Continuou recrutando alfabetizadores sem se preocupar com os saberes docentes, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ensinar. O MOBRAL surgiu com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, considerado pelo presidente Médici como “vergonha nacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000a).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000a, p. 115) o Movimento foi implantado com três características básicas, a primeira seria o paralelismo em relação aos demais programas de educação, a segunda diz respeito à organização operacional descentralizada, com diversas comissões nos diferentes municípios e a

terceira e última características refere-se à gerência pedagógica do Movimento, responsável pela programação, execução e avaliação do processo avaliativo.

A nomenclatura Ensino Supletivo foi criada a partir da Lei que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (Lei nº 5.692/71) que separou o sistema de ensino em dois subsistemas, sendo eles, o Ensino Regular e o Ensino Supletivo. A partir da criação desta Lei passou a ser dedicada uma especial atenção à Educação de Jovens e Adultos. A criação do ensino supletivo é uma conquista, mas, por outro lado, a sua necessidade nasceu a partir de um contexto social extremamente excludente. De acordo com o Capítulo IV da Lei:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:
a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular. no todo ou em parte.

O Ensino Supletivo tinha a intenção de recuperar o atraso e elevar o nível cultural da população, em favor do desenvolvimento do país, criando mão-de-obra barata, sendo uma educação acrítica. Fato este, que evidencia a presença das teorias desenvolvimentistas na política educacional brasileira.

Os últimos anos do Movimento foram marcados por críticas ao modelo pedagógico, por não garantir a continuidade dos estudos e porque muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever, e também por denúncias que culminaram na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que visou apurar a aplicação de recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. O Mobral foi extinto em 1985, com o fim da ditadura e início da Nova República e, em seu lugar surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

Através da abertura política, a partir dos anos 1980, outras campanhas surgiram na esfera da sociedade civil, as práticas de alfabetização foram desenvolvidas no interior de associações comunitárias, sindicatos e igrejas.

1.4 Da “Nova República” ao Século XXI

Com o fim do Governo Militar em 1985, a educação de adultos passou a ser assegurada gratuitamente. Logo no início do governo civil houve a substituição do MOBRAL, fortemente criticado pela sua baixa qualidade de ensino, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), tendo como principal função a de apoiar tecnicamente as iniciativas para a modalidade de ensino. A Fundação exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus programas.

A EDUCAR teve como principal objetivo promover a execução de programas não formais de alfabetização aos que não tiveram acesso à escola ou que prematuramente foram excluídos dela. A Fundação era somente responsável pelo apoio técnico e financeiro, o seu trabalho era o de realizar o planejamento de projetos, fomento e repasses de recursos para os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal⁸ que em seu artigo 208 prescreveu o direito do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, isto é dos 7-14 anos. Este fato significou uma grande conquista, idealizada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação desde a década de 1930. Com a desobrigação do governo federal em atender esse direito os municípios ampliaram a oferta de educação para jovens e adultos.

O reconhecimento da Educação de Adultos foi acontecendo ao longo dos anos da história do país. Mas, foi a partir da Constituição de 1988 que o poder público passou a reconhecer a demanda da sociedade brasileira e oferecer a educação de adultos como um direito humano, fato ocorrido em um contexto de democratização do país após 20 anos de regime ditatorial. Deste modo, a

⁸ No próximo capítulo retomaremos alguns pontos e determinações da Constituição de 1988 para o aprofundamento das questões sobre o processo de municipalização da educação.

Constituição de 1988 foi resultado do processo de valorização de novos direitos, contribuindo para a democratização do país. De acordo com Haddad:

Avançar numa concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 15)

Dos 250 artigos da Constituição de 1988, 13 são destinados à educação. Com a Constituição o direito ao ensino fundamental é considerado obrigatório e é assegurada a sua gratuidade a todos, mesmo aqueles que não tiveram acesso em idade própria. De acordo com o artigo 208:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Por direito público subjetivo entende-se o direito individual e inalienável devendo ser oferecido inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria. Ao Estado cabe, obrigatoriamente, a realização de políticas públicas que garantam os direitos de todos os cidadãos. Esta Constituição, considerada uma das mais avançadas quanto aos direitos sociais, apresentou inovações e compromissos, principalmente com relação ao ensino fundamental.

Em 1990, ano Internacional da Alfabetização de Adultos, ao contrário da alfabetização se tornar prioridade no país, o governo de Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma outra instância que assumisse o seu lugar. Esta extinção significou a ausência do governo federal como articulador nacional da alfabetização de adultos e, portanto, a transferência da responsabilidade pela educação de jovens e adultos, da união para os municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2007). A partir de então os municípios passam a receber de acordo com o número de alunos matriculados.

O período de 1990 a 2001 foi marcado por diversas conferências mundiais, incentivadas por organismos multilaterais de ajuda aos países em desenvolvimento como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Hamburgo (1997), o Fórum de Dacar (2000) e a Declaração de Cochabamba (2001). Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, a educação básica foi definida como prioridade, sendo considerada a base para a aprendizagem e desenvolvimento humano, social, cultural, econômico e ferramenta para a diminuição das desigualdades sociais.

O Brasil, na década de 1990, era um dos dez países com maior índice de analfabetismo, da população acima de 15 anos, dentre os países da América Latina. Segundo dados do IBGE, no ano de 1991 o Brasil apresentava a taxa de 20,1% da população com mais de 15 anos que não sabia ler e escrever.

Muitas práticas passaram a ser desenvolvidas em universidades, organizações não-governamentais e movimentos sociais, além disso, uma variedade de metodologias e práticas passou a ser utilizada, influenciadas pelas descobertas da psicologia, da linguística e da educação, principalmente a partir das contribuições dos estudos de Emilia Ferreiro. Neste sentido os trabalhos sobre o letramento contribuíram para o entendimento de como se processa a construção das hipóteses acerca da leitura e escrita pelos sujeitos não alfabetizados.

No início dos anos 1990 foram criados novos movimentos como, por exemplo, o Movimento de Alfabetização (MOVA)⁹ implantado em diversos municípios. O MOVA foi criado durante o período que Paulo Freire ocupou o cargo de secretário municipal de educação, no município de São Paulo (1989-1991), no mandato da prefeita Luiza Erundina. O Movimento apresentou uma nova configuração que procurava envolver o poder público e as iniciativas da sociedade civil.

O MOVA se multiplicou como uma marca das administrações consideradas populares, tendo na educação popular o seu princípio de atuação. Houve a preocupação com os sujeitos da alfabetização e com isso foram elaboradas propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos, agora considerados como co-participantes do processo de formação. Neste sentido, é característico do Movimento o vínculo entre Estado e sociedade civil.

⁹ As questões referentes ao MOVA serão tratadas mais detalhadamente no capítulo 2 da dissertação.

Fato relevante é a divisão da responsabilidade do Estado entre as esferas do governo, com o estímulo à municipalização devido à implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). A municipalização apresentou-se como um novo caminho para a Educação de Adultos, o que levou o governo federal a ampliar a responsabilidade por programas de alfabetização, os governos estaduais a assumir as séries finais do ensino fundamental, além do ensino médio e os governos municipais a atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi iniciada a reforma educacional, implantada sob restrições financeiras dos gastos públicos nos moldes de uma reforma neoliberal. De acordo com Haddad (2007) a aprovação da emenda constitucional nº 14/96 - pela qual foi instituído o FUNDEF - supriu das disposições transitórias da Constituição de 1988 o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, uma vez que o FUNDEF – principal fonte do financiamento da educação no período – excluiu a Educação de Jovens e Adultos de seu financiamento.

A partir da criação do FUNDEF, em 1996, foi estabelecido o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais priorizando o ensino fundamental para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Deste modo, o ensino médio, a educação infantil e a educação de jovens e adultos ficaram em situação de desvantagem em relação ao recebimento dos recursos financeiros.

Com a aprovação da Lei 9.424 - sancionada em 24 de Dezembro de 1996 que regulamentou a EC. nº 14 e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) - a educação de jovens e adultos passou a concorrer com o ensino médio em âmbito estadual e com a educação infantil em âmbito municipal. As matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos foram impedidas de serem computadas para efeito de cálculos do fundo, medida que desestimulou a expansão do ensino fundamental para a educação de jovens e adultos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) a educação de adultos passou a ser concebida como modalidade do ensino, tendo sido tratada no Capítulo II “Da Educação Básica”, na seção V “Da Educação de Jovens e Adultos” nos artigos 37 e 38. A elaboração da

nova LDB está relacionada ao processo de redemocratização e ao processo de reorganização política vivida no país. De acordo com a lei:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 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

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96)¹⁰, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, fez o esforço de superar o conceito de Ensino Supletivo recuperando o termo Educação de Jovens e Adultos. Apesar de reconhecer o direito à EJA a Lei não cumpriu com diversas iniciativas importantes para a garantia da realização do mesmo, principalmente pela falta de uma atitude efetiva do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno pudesse frequentar a escola. Uma das únicas novidades da Lei foi a diminuição das idades para a realização dos exames supletivos, estabelecidas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Em 1996 o governo federal volta a propor um programa de alfabetização de adultos em âmbito nacional, a partir do lançamento do Programa Alfabetização Solidária (PAS). O Programa propunha uma ação conjunta entre governo federal, empresas, administrações municipais e universidades, além de propor que instituições de ensino superior das regiões Sul e Sudeste supervisionassem as ações nas cidades localizadas nas regiões Norte e Nordeste.

De acordo com a análise de Haddad (2009) na orientação neoliberal, as entidades de prestação de serviços, entidades filantrópicas, grupos empresariais, entre outros, foram chamados a contribuir com a oferta de serviços de alfabetização de jovens e adultos. Percebe-se, portanto, ao longo deste breve histórico sobre a educação brasileira e em especial, sobre o analfabetismo, que o oferecimento do atendimento ao jovem e adulto não alfabetizado, sempre esteve compartilhado entre

¹⁰ A LDB 9394/96 será tratada no próximo capítulo com relação às determinações para a esfera municipal.

órgãos públicos e organizações societárias. No caso do PAS os recursos eram provenientes de doações de empresas e indivíduos, ficando a alfabetização de adultos a cargo da boa vontade da sociedade civil.

Muitas críticas foram geradas em torno do programa que reeditava práticas consideradas superadas, além de reforçar a ideia de que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia alfabetizar. Com resultados pouco significativos o PAS reforçou uma ação de caráter assistencialista, a campanha do Programa “Adote um analfabeto” também contribuiu para reforçar a imagem do sujeito não alfabetizado como um ser incapaz e passível de adoção.

Com o objetivo de criar um programa que atendesse à população não alfabetizada dos assentamentos, foi criado em 1998, de maneira mais focada, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Programa desenvolveu suas atividades articulando as ações do governo por meio do Incra, universidades e movimentos sociais.

Em Dacar em abril de 2000 foi realizada uma conferência mundial de educação para a discussão e criação de metas para a redução mundial do analfabetismo até 2015. Nessa conferência ficou estipulado que o Brasil atinja o índice de 6,7% de analfabetismo absoluto de pessoas com 15 anos ou mais até o ano de 2015.

A educação de jovens e adultos, na LDB 9394/96, passou a ser uma modalidade do ensino fundamental e médio. Com isso fez-se necessário estabelecer as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos, que resultou no Parecer nº 11 de 2000 relatado pelo conselheiro Carlos Jamil Cury. O parecer enfatiza uma função reparadora da EJA, como instrumento de equalização social e, com isso, acredita-se que o acesso ao conhecimento pode, por si só, garantir a igualdade social. A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 estabelece que:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso foi aprovado em 09 de janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.127), que estabeleceu a meta de erradicar o analfabetismo até o ano de 2010, além de garantir o atendimento às séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população com 15 anos ou mais até o ano de 2005 e das séries finais do ensino fundamental até 2010.

No início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) a alfabetização de adultos foi lançada como prioridade. Na tentativa de concretizar a ação foi criado no ano de 2003 o Programa Brasil Alfabetizado, definido como um programa plural e que acolheria todas as iniciativas já em andamento. Com grande evidência ao trabalho voluntário o Programa pretendia erradicar o analfabetismo em 4 anos atuando sobre 20 milhões de brasileiros, prevendo-se um mês para preparação do alfabetizador e cinco meses para a ação direta da alfabetização. Com as mudanças de ministros, em 2004, foi retirada a meta de 4 anos para a erradicação do analfabetismo e a duração dos projetos passaram de 6 para 8 meses.

O governo Lula levou para dentro do Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade sobre a Educação de Adultos, por meio da Secretaria Nacional de Educação Continuada (Secad), na tentativa de garantir o sentido educacional dessa modalidade de ensino. Contudo, conforme a análise de Haddad (2007), o MEC só conseguiu implantar a oferta de alfabetização de forma limitada.

A Secad é composta por 4 departamentos, sendo eles: O Departamento de Educação de Jovens e Adultos, o Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional, o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania e o Departamento de Avaliações de Informações Educacionais. O objetivo principal da Secretaria seria o da redução das desigualdades educacionais a partir da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurassem a ampliação do acesso à educação continuada.

Outra mudança importante ocorrida no governo Lula foi a promulgação da Emenda Constitucional nº53 que criou o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), alterando oito artigos da Constituição Federal. As principais alterações estão no artigo 60, uma delas é a alteração da vigência do fundo para 14 anos, sendo que no FUNDEF a vigência foi de 10 anos. Uma das mudanças mais

significativas foi a ampliação da abrangência do fundo para as diversas etapas e modalidades da educação básica presencial e não mais se restringindo ao ensino fundamental. Neste sentido, a educação de jovens e adultos passa a ser contemplada com os recursos do FUNDEB, se configurando na tentativa de se resolver uma dívida do país com a modalidade de ensino.

Iniciamos o século XXI com um elevado índice de analfabetismo. De acordo com os índices apresentados por Soares e Galvão (2005), são quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e 30 milhões são considerados analfabetos funcionais, pessoas que embora soubessem decodificar, não eram capazes de utilizar cotidianamente a leitura e a escrita. Apresenta-se ainda, o número de 70 milhões de brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o ensino fundamental, sendo este o nível mínimo de escolarização obrigatória pela Constituição. Juntamente com os índices apresentados encontram-se os “neo-analfabetos”, sendo aqueles que mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita.

Observa-se um crescimento considerável das matrículas nos programas de Educação de Adultos, devido principalmente à pressão da sociedade e a aceitação dos governos pela temática, porém esses números estão longe de expressar um significativo aumento da escolarização do povo brasileiro. Segundo dados do IBGE em 2003, existiam no país 31.800 pessoas com mais de 15 anos de idade que não haviam completado as séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o Relatório (UNESCO 2008) a taxa de analfabetismo no Brasil é semelhante às taxas da China, Indonésia e México. Em relação aos países mais populosos da América do Sul a taxa brasileira se assemelha apenas à do Peru e é pior que as taxas dos demais países. Segundo os índices, no ano de 2005 o Brasil apresentava cerca de 15 milhões de analfabetos absolutos, ou seja, pessoas que declaram não saber ler ou escrever um simples bilhete.

Os dados apresentados neste capítulo referem-se somente ao analfabetismo absoluto. Percebe-se, na atualidade, outro índice que passa a ganhar espaço na discussão, o analfabetismo funcional. Observa-se uma diminuição nas taxas de analfabetismo absoluto e um aumento considerável nas taxas de analfabetismo funcional.

De acordo com os critérios adotados pela UNESCO o indivíduo só é considerado alfabetizado quando conclui as séries iniciais do ensino fundamental.

Portanto, o sujeito é considerado alfabetizado quando é capaz de fazer uso da leitura e da escrita, assim como, das habilidades matemáticas em seu contexto social e utilizar este conhecimento para continuar aprendendo.

Um dos problemas da atualidade é a não continuidade dos estudos. De acordo com a pesquisa de Haddad: *“De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização, apenas seis têm continuidade em programas de educação de jovens e adultos”* (HADDAD, 2009, p. 366). No entanto, se produz uma escolaridade insuficiente, com isso um grande contingente de pessoas não completam a escolaridade e, devido a esses fatores, são produzidos os analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que passaram pela escola, mas possuem um domínio insuficiente da leitura e da escrita para utilizar no seu cotidiano.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgada pelo IBGE (2008), a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais caiu de 10,1% em 2007 para 10% em 2008. Entre as regiões brasileiras a região nordeste apresenta o maior índice de analfabetismo do país, 19,4%, seguidos pelas regiões norte 10,0%, centro-oeste 8,2%, sudeste 5,8% e sul com 5,5%. De 2007 para 2008 a média de anos de estudos aumentou de 6,9 para 7,1 anos, a taxa de analfabetismo funcional caiu de 21,8% para 21%. Embora os dados apresentados sejam positivos a melhora acontece de maneira muito lenta.

Na nova pesquisa do PNAD, divulgada pelo IBGE (2009) no segundo semestre de 2010, a taxa de analfabetismo absoluto entre as pessoas com 15 anos ou mais caiu de 10% em 2008 para 9,7% em 2009. De acordo com matemáticos e especialistas da área, dificilmente o país alcançará a meta de redução do analfabetismo estipulada em Dacar para o ano de 2015.

Podemos perceber neste breve apontamento sobre a história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil que esta modalidade de ensino esteve sempre envolvida por um caráter assistencialista e não de direito efetivo, embora este fosse garantido por lei desde a Constituição de 1824. Chegamos ao século XXI, com uma dívida imensa para com milhares de brasileiros que não tiveram a oportunidade de conhecer nem mesmo os rudimentos básicos da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que se ampliou o atendimento à educação, a qualidade do ensino não foi garantida. Com isso, além dos índices alarmantes do analfabetismo absoluto, a educação brasileira apresenta neste século um novo desafio que é o de

solucionar os problemas causadores do analfabetismo funcional, contrariando a máxima de que o tempo se encarregaria de eliminar este problema social.

No próximo capítulo, trataremos da questão da alfabetização de adultos inserida no município de Araraquara, estado de São Paulo, local em que a pesquisa foi realizada. Apresentaremos o perfil do município assim como as medidas adotadas pelo mesmo para a erradicação do analfabetismo de 1998, data de criação do Projeto de Alfabetização de adultos e jovens de Araraquara (Proeaja), até o ano de 2009. Realizaremos uma síntese da criação e desenvolvimento do Projeto e traçaremos o perfil de seus alunos, estudo que nos ajudará a entender a situação do analfabetismo na cidade, a proposta do Proeaja, além de conhecer os jovens e adultos em processo de alfabetização.

CAPÍTULO 2

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA – SP: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO (1998-2009)

Neste capítulo pretendemos compreender e analisar como se configura o atendimento para jovens e adultos em processo de alfabetização na cidade de Araraquara, as ações desenvolvidas para a diminuição do analfabetismo e as políticas públicas específicas para este segmento. O estudo nos ajudará a conhecer a forma que os sujeitos de nossa pesquisa estão sendo atendidos no município.

Um dos pontos relevantes para entendimento da questão é a criação e implantação do Projeto de Alfabetização para Jovens e Adultos de Araraquara (Proeaja) que atua no município desde 1998 com o objetivo de alfabetizar a população araraquarense, sendo o principal projeto desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal, na modalidade.

A cidade de Araraquara foi fundada no ano de 1817 e está localizada na região central do estado de São Paulo. Conforme o dado do Censo 2010 (IBGE) a população estimada é de 208.745 habitantes. Sua população urbana representa 90% da população total e é a 17ª cidade do estado em número de habitantes.

De acordo com o Censo do IBGE de 2000, a cidade apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹¹ de 0,830. Entre os anos de 1991 a 2000 o IDH da cidade cresceu 5,20%, passando de 0,789 para 0,830. O IDH do município está acima das médias para a região sudeste (0,745) e também acima da média nacional (0,699)¹².

¹¹ O cálculo do IDH é a síntese de 4 indicadores: PIB (Produto Interno Bruto) *per capita*, expectativa de vida, taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais e taxa de matrícula bruta nos 3 níveis de ensino (relação entre a população em idade escolar e o número de matrículas no ensino fundamental, médio e superior). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (total desenvolvimento humano). A classificação do IDH considera baixo o índice de 0 a 0,5, médio o intervalo entre 0,5 e 0,8 e alto o intervalo 0,8 a 1. (PNUD)

¹² Até o momento da escrita desse trabalho o IBGE não havia divulgado os dados completos do censo 2010 sobre a cidade de Araraquara.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD-2000) o município se localiza entre regiões consideradas de alto desenvolvimento humano. Em relação aos outros municípios do país a cidade de Araraquara ocupa a 130ª posição, em um total de 5.507 municípios. No estado de São Paulo ocupa a 33ª posição em um total de 645 municípios. O PIB apresenta o valor de R\$ 2.266.686.970,00 e o PIB per capita o de R\$ 11.819,45 (IBGE/2003).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, a dimensão que mais contribuiu para este crescimento foi a educação com 46,8%, a longevidade com 27,4% e a renda com 25,4%. A expectativa de vida cresceu em 2,5 anos, passando de 70,12 anos em 1991 para 72,17 anos em 2000. No mesmo período a taxa de mortalidade infantil caiu de 37,57% para 22,65% (por mil nascidos vivos) em 1991 e para 14,14% em 2000.

A faixa etária que concentra o maior número da população é a de 10 a 19 anos, correspondendo ao atendimento do ensino fundamental e médio. A taxa de escolaridade por nível de ensino apresenta-se na seguinte tabela:

TABELA 1
TAXA BRUTA DE ESCOLARIDADE POR NÍVEL DE ENSINO
Araraquara- 2000 (Inclui escolas públicas e particulares)

Faixa etária	População *		Matrículas	Taxa bruta de escolaridade **	Total de matríc.	Taxa bruta p/ ed. Inf.
De 0 a 3 anos	9.344	18.076	1.377	14,73%	9.780	54,10%
De 4 a 6 anos	8.732		8.403	96,23%		
De 7 a 10 anos	11.564		12.403	107,25%		
De 11 a 14 anos	12.549		13.418	106,92%		
De 15 a 17 anos	10.408		8.769	84,25%		
De 18 a 22 anos	16.427		-	-		
De 23 a 29anos	22.141					
De 30 a 39 anos	29.174					
De 40 a 49 anos	24.946					
De 50 a 59 anos	16.338					
Acima de 60 anos	20.852					
TOTAL	182.471					

Fontes: IBGE: Censo de 2000. Censo Escolar 2000. * Números calculados com base na média de cada faixa etária da Tabela 1.;** A taxa bruta de escolaridade é calculada pela relação percentual entre o número de matrículas e a população na faixa etária correspondente.

Observa-se na tabela, que a taxa de escolaridade no ensino fundamental ultrapassa a faixa de 100%, isso ocorre devido à presença de alunos com defasagem entre série e idade. Jovens entre 15 e 17 anos de idade, que

deveriam estar matriculados no ensino médio, mas permanecem no ensino fundamental.

Com relação à taxa de analfabetismo o município, segundo os dados do Censo do IBGE (2000), apresenta o índice de 5,2% da população de 15 anos ou mais, o que representa 7.300 pessoas. Calcula-se ainda a taxa de 11,2% de analfabetismo funcional (pessoas com até 4 anos de instrução), representando 14.500 pessoas. Portanto, a cidade apresenta a taxa total de analfabetismo de 15,53% da população com 15 anos ou mais, o que significa 21.800 pessoas. Este índice é ainda inferior ao índice do estado de São Paulo (21%) e ao do país (32%).

2.1 As diretrizes políticas e alfabetização de jovens e adultos no município de Araraquara

A mobilização pela implantação da educação de jovens e adultos esteve inserida no contexto de redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990, assim como a conquista pelo direito à modalidade de ensino. A sociedade civil teve forte presença na participação e na reivindicação de direitos sobre a alfabetização de adultos.

A Constituição Federal de 1988 e o processo de descentralização da administração pública, cujas origens se encontram na reforma do Estado e nas políticas de ajuste estrutural da década de 1990, estão realizando algumas transformações nas relações entre as esferas do Estado e da sociedade civil. A Constituição criou mecanismos para a participação da sociedade com a intenção de ampliar a institucionalização e, de acordo com Haddad e Abbonísio (2007), a implantação de reformas neoliberais a partir dos anos de 1990 relativizaram o papel do Estado na promoção de direitos sociais, transferindo à sociedade civil parte de suas responsabilidades nas ações necessárias para a concretização do direito a alfabetização.

A partir da Constituição de 1988 a atuação municipal, em relação à educação, caminha na direção da descentralização do poder e na gestão democrática do ensino público. O município passou a ser um ente federativo de

pleno direito com competência e autonomia, conforme estabelecido no Art. 18 “*A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.*” Ainda de acordo com a Constituição no Art. 30 “*compete ao município legislar sobre assuntos de interesse local*” reafirmando o princípio de autonomia e “*compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.*”

A Constituição Brasileira de 1988 determina que a União preste assistência técnica e financeira ao Município para o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória e, estabelece que o Município deve atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Com relação aos recursos financeiros se estabelece que:

“Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A municipalização foi articulada na crença da maior alocação de recursos financeiros, uma vez que permitiria a desconcentração da União e dos Estados. Entretanto, não aconteceu a esperada ampliação de recursos para os municípios, ocorrendo apenas a redistribuição dos mesmos.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, Art. 18, compreende ao sistema municipal de ensino: “*I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa*

privada; III – os órgãos municipais de educação”. Ainda segundo a Lei, no Art.11, cabe aos municípios:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

A partir da LDB 9394/96 o governo federal assumiu a posição de articulador e coordenador de políticas e programas. A alfabetização ficou a cargo dos municípios e, desta forma, alguns deles organizam seus próprios programas de alfabetização de adultos paralelos à EJA e ao ensino regular.

Existe na Educação de Adultos um incentivo à realização de parcerias entre a esfera pública e a esfera privada. As ações do governo federal se apresentam de forma compensatória, longe de efetivar uma política para a universalização da educação básica. Ainda que o analfabetismo seja um dos grandes problemas do país, a educação de adultos, embora seja um direito constitucional, não dispõe de verba específica, com isso observa-se que esta modalidade de ensino não possui uma política pública efetiva.

A Lei Municipal nº 4.938 de 13 de novembro de 1997 dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino em Araraquara e dá outras providências. No Art. 1 da Lei é instituído o Sistema Municipal de Ensino da cidade com suas atribuições e composições e organizações definidas com o intuito de garantir o cumprimento da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96. No Art. 3

Educação Supletiva a Lei “*compreende o atendimento educacional especializado para os indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade própria ou para indivíduos insuficientemente escolarizados.*” Com a municipalização a cidade assumiu o compromisso com a educação, almejando a qualidade efetiva do serviço em favor de toda a comunidade.

O Sistema Municipal de Ensino atende, nos Centros de Educação e Recreação (CER) a educação infantil - nível pelo qual a cidade é referência nacional desde 1998 –, atende o ensino fundamental nas EMEFs e desenvolve projetos de escola inclusiva para portadores de necessidades especiais e a educação complementar nos Centros de Educação e Cultura (CEC).

O atendimento à educação de jovens e adultos no município é ainda reafirmado na Lei Orgânica Municipal, Título VII, Capítulo I Da Educação:

Art. 159- O Município por meio da respectiva Secretaria manterá:

I- prioritariamente o ensino pré-escolar e o atendimento em creches para as crianças de zero a seis anos;

II- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais;

III- programas suplementares de fornecimento de material didático, transporte escolar, merenda escolar e assistência à saúde;

IV- programas de alfabetização de adultos. [Grifos nossos]

No município, até o ano de 1997 apenas o sistema estadual de ensino oferecia cursos para a educação de jovens e adultos. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2004-2013), foi no ano de 1998, com o início do processo de municipalização, que a cidade passou a realizar o atendimento da educação de jovens e adultos, inicialmente com a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Núcleo EJA), que atendia 39 alunos em salas cedidas pela Escola Estadual Antonio Joaquim de Carvalho. Primeiramente, foi opção de o município oferecer os cursos no centro da cidade. No ano de 2002, as salas do centro foram transferidas para os bairros de acordo com as deliberações da I Conferência Municipal de Educação.

Ainda de acordo com o Plano Municipal de Educação (2004-2013), três projetos atuavam na alfabetização de adultos no ano de 2001, o Projeto de

Alfabetização para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja), o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Unesp (Peja-Unesp) e o Núcleo EJA da Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2001 o candidato da Frente Democrática Popular do Partido dos Trabalhadores, Edson Antonio da Silva, conhecido como Edinho Silva, assumiu a prefeitura do município. Edson Antonio da Silva já havia sido por duas vezes vereador da cidade e tem uma trajetória de vida ligada aos movimentos sociais da igreja católica, inclusive participando de movimentos de alfabetização nas periferias. Com isso, a problemática da educação de jovens e adultos aparece como uma das prioridades de seu programa de governo. A meta era a de que a prefeitura desenvolvesse a modalidade educacional em parceria com as entidades e instituições que já atuavam na cidade, para a realização de um amplo programa de alfabetização de adultos, aliados aos programas de qualificação profissional.

De acordo com o plano de governo “Frente democrática” (2001-2004) de Edson Antonio da Silva, o objetivo central do governo era o de ampliar os direitos de cidadania e criar condições para desenvolver novas formas de relacionamento entre o poder público e a sociedade civil. A política proposta visava propiciar serviços públicos com qualidade para população, por meio dos princípios de democratização do poder público municipal.

O governo buscou dialogar com a população a partir das associações de bairros, movimentos populares, entidades representativas, organizações não governamentais, pequenos e médios empresários, entre outros, sempre com a justificativa de que a participação popular é elemento fundamental para a construção de um projeto democrático que atenda a todos os setores sociais. Para tanto criou mecanismos para promoção do diálogo, tais como: o Orçamento Participativo; a Autonomia para os Conselhos; Criação de novos Conselhos; Criação de Fóruns; Dinamização dos conselhos municipais de educação; Organização e chamada de Conferências municipais de educação.

Passou a ser discutida na cidade a implantação do Movimento de Alfabetização (MOVA). A criação do Movimento no país ocorreu no período em que Paulo Freire foi secretário municipal da educação na cidade de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O MOVA foi implantado na cidade de São Paulo em 21 de

novembro de 1989 através do Decreto nº 28.302, formalizando a parceria do governo com a sociedade civil, com a pretensão de eliminar o analfabetismo.

Diversos municípios, influenciados pela presença de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, passaram a desenvolver programas de alfabetização com a participação da sociedade civil, resgatando de certa forma as experiências realizadas no Brasil na década de 1960. O Movimento, criado na gestão de Freire espalhou-se por todo país, principalmente nos municípios governados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), embora o Movimento seja apartidário.

Nos últimos anos grande parte dos governos municipais tem mobilizado a sociedade na participação da gestão pública, como é o caso do Orçamento Participativo, realizado nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). O governo municipal de Araraquara sob a administração do PT (2001 - 2008) pelo então prefeito Edson Antonio da Silva implantou no ano de 2001, o Movimento de Alfabetização (MOVA).

A Lei Municipal nº 5.748 de 21 de dezembro de 2001 instituiu o programa denominado de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Araraquara (MOVA - Araraquara). Com a instituição desta Lei, o poder executivo, por intermédio da Secretaria da Educação, ficou autorizado a realizar convênios com entidades, associações e instituições cadastradas junto ao MOVA – Araraquara, com o objetivo de atender conjuntamente os jovens e adultos que não completaram o ensino fundamental, nas diferentes faixas etárias, a partir dos 14 anos de idade.

Desta forma, de acordo com o Plano Municipal de Educação (2004-2013), no ano de 2002 o MOVA foi implantado na cidade mediante convênio entre a prefeitura municipal e entidades comunitárias como o Projeto de Alfabetização para Jovens e Adultos (Proeaja) e a Associação Araraquarense Pró-Surdos (2002-2003). No ano de 2004 esta última entidade encerrou o convênio com a prefeitura e em seu lugar foi realizado o convênio com a Associação Pedagógica de Ensino e Complementação (APEC). O atendimento das salas de 5ª a 8ª da EJA e as tele-salas, permaneceram sob responsabilidade do sistema estadual de ensino.

Até a data de implantação do MOVA – Araraquara em 2002, o principal responsável pelo atendimento da alfabetização de jovens e adultos no município era o Proeaja, entidade de caráter filantrópico e de fundo religioso. Foi a partir do convênio realizado entre o MOVA-Araraquara e o Proeaja, que as ações quanto à

alfabetização de adultos passaram gradativamente a fazer parte também das responsabilidades da Secretaria Municipal de Educação.

A Lei Municipal nº 6.476, de 09 de outubro de 2006, dispõe sobre a alteração do artigo 3º da Lei nº 4.938 que instituiu a municipalização do ensino:

2 - Educação de Jovens e Adultos – EJA, compreende o atendimento educacional para os indivíduos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade própria ou para indivíduos insuficientemente escolarizados e também por meio do programa denominado Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Araraquara – MOVA - Araraquara.

O MOVA consiste na união entre Secretaria Municipal de Educação e movimentos populares que desenvolvem ou que venham a desenvolver experiências de alfabetização. O Movimento é voltado para a alfabetização de pessoas maiores de 14 anos, por meio de parcerias entre a Secretaria de Educação Municipal e entidades sociais tendo como instrumento o convênio estabelecido entre as partes.

O Movimento acabou por fortalecer, no âmbito da sociedade civil, a demanda pela alfabetização de adultos. O MOVA é uma marca na alfabetização de adultos no país, que se organiza no sentido de construir um movimento dentro da lógica do diálogo entre o poder público e os setores organizados da sociedade civil. Ao longo da implantação do Movimento foram estabelecidas parcerias entre a secretaria de educação municipal e organizações não governamentais (ONGs).

O Estado foi se unindo às iniciativas e programas de agentes sociais que desenvolviam a educação de adultos, tais como universidades, ONGs e o Serviço Social da Indústria. Com o município de Araraquara não foi diferente, pois a frente do atendimento da alfabetização de adultos na cidade apresenta-se a Unesp com o Programa de educação de jovens e adultos (Peja), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Proeaja que realiza a maior parte do atendimento destes sujeitos.

A Secretaria Municipal de Educação realiza o financiamento para a compra do material didático, material de limpeza, realiza a remuneração de monitores e coordenadores pedagógicos, além de oferecer cursos de formação pedagógica inicial e continuada. Nesta partilha de responsabilidade cabe à entidade social a contratação de monitores, o empréstimo do espaço e a execução da tarefa de alfabetização.

Para a educação de jovens e adultos o MOVA ofereceu uma nova expectativa de democratização da participação da sociedade, a partir da convocação de movimentos e entidades para elaborarem e auxiliarem a implantação dos programas de alfabetização dentro dos municípios. Com isso, além destas entidades se fortalecerem institucionalmente, ocorreu também a mobilização de integrantes das comunidades na luta pelo auxílio à erradicação do analfabetismo. A partir deste envolvimento surgiram fortes críticas a esta participação da sociedade civil, pois a vontade política não garantiria a qualidade do trabalho.

Uma preocupação recorrente na educação de jovens e adultos é o oferecimento de condições para a continuidade da escolarização principalmente dos egressos do MOVA. A não continuidade do ensino pode produzir indivíduos com uma alfabetização insuficiente dificultando o uso competente da leitura e escrita no cotidiano. É nesta perspectiva que voltam as críticas à institucionalização da alfabetização para garantir não só a continuidade do estudo como também a sua qualidade.

(...) o MOVA permite chegar mais próximo da comunidade, seus monitores são participantes da realidade local. No entanto, esse primeiro momento de aproximação deve dar continuidade aos sistemas públicos, por meio de suas escolas, para que possa ser garantida a continuidade necessária à formação escolar básica. O processo de aproximação de uma experiência ou de outra deve ser tomado como questão pedagógica para que não ocorram desistências por parte dos alunos e possa haver uma adaptação com qualidade na seqüência dos estudos. (HADDAD e ABBONÍZIO, 2007, p. 155)

Observa-se que a política de união do Estado com organizações da sociedade civil permite ao próprio Estado baratear o ensino destinado à população carente, pois estabelece uma educação não formal, com professores despreparados e utilizando espaços precários. Com isso, atende os apelos populares pela educação, mas em contrapartida não oferece um ensino de qualidade para esse público.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) determina que os estados e municípios criem seus próprios planos decenais de educação, tendo como base o Plano Nacional de Educação, com o objetivo de dar suporte às suas metas. Com isso, desde a aprovação do Plano Nacional, estados e municípios se organizaram para o cumprimento da determinação, seguindo a recomendação

nacional de que o plano seja elaborado com a participação dos diversos segmentos da sociedade comprometidos com o desenvolvimento da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) além de submeter à oferta da educação de jovens e adultos às parcerias com a iniciativa privada, de incentivar o trabalho voluntário, as doações de locais de funcionamento, os programas de formação a distância e atribuir prioridade para os cursos em nível fundamental, também considera que a educação de adultos deva ser fundamentada por uma ampla concepção de alfabetização, que não se restringe ao ensino de leitura e escrita, mas que visa a inserção dos educandos no mercado de trabalho.

O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Araraquara foi elaborado durante a gestão do prefeito Edson Antonio da Silva. O PME foi aprovado pela Lei Municipal nº 6. 208 de 10 de novembro de 2004 para o decênio de 2004 – 2013.

O processo de elaboração do Plano de Educação do Município de Araraquara teve como marco inicial a criação do Fórum Municipal de Educação, que aconteceu em abril de 2001. O Fórum ocorreu em dois dias e contou com a palestra do então deputado Ivan Valente que discursou sobre políticas públicas em Educação. Neste Fórum foram estabelecidos os grupos de trabalho temáticos que prepararam propostas para a I Conferência Municipal de Educação realizada entre os meses de julho e agosto de 2001. O relatório da Conferência serviu de base inicial para o estabelecimento das políticas públicas municipais e para a elaboração do PME (Araraquara, I Conferência Municipal de Educação, 2001).

Segundo o material da I Conferência Municipal de Educação (2001), foram elencados neste primeiro Fórum quinze grupos temáticos: Ensino Fundamental; Educação Complementar; Educação Infantil; Escola Inclusiva, Gestão Democrática da Educação; Ensino Médio; Educação ambiental e Temas Transversais; Financiamento da Educação; Democratização do acesso, do sucesso e da permanência; EJA; Formação de Educação (Habilitação e Formação Continuada), Estatuto do Magistério e Plano de Carreira.

No ano de 2003, entre os meses de novembro e dezembro, a Secretaria Municipal de Educação em conjunto com o Conselho Municipal de Educação realizou o II Fórum Municipal de Educação, com o objetivo de revitalizar os grupos de trabalho temáticos e somar esforços para a realização da II Conferência Municipal de Educação e, principalmente, para a elaboração do PME.

A primeira etapa realizada pelos grupos de trabalho foi a de diagnosticar todos os níveis e modalidades da educação do município. Esses diagnósticos foram sistematizados pela secretaria municipal de educação, resultando no documento preliminar, debatido no Fórum de 2003. As metas propostas para cada modalidade de ensino foram debatidas na II Conferência Municipal de Educação realizada em abril de 2004. Foi a partir destes trabalhos que a proposta definitiva do PME foi encaminhada ao legislativo municipal, sendo aprovada em novembro de 2004.

O grupo temático EJA durante os períodos de discussão passou a se chamar EJA-MOVA, devido à instituição do Movimento na cidade em 2001. Carla Barreto (2007), que realizou um estudo em sua dissertação sobre as políticas públicas e os vínculos privados da ação estatal na educação de jovens e adultos na cidade de Araraquara, afirma em seu trabalho que os representantes do Proeaja, que se mantiveram neutros na I Conferência, votaram a favor da proposta de criação do Movimento de Alfabetização de Araraquara e das demais propostas elaboradas pelo GT. As principais propostas eram a de descentralizar as salas do núcleo EJA para os bairros da cidade e a implantação, coordenação e supervisão do MOVA pela Secretaria Municipal de Educação.

Destaca-se entre as prioridades do PME a de erradicar o analfabetismo na cidade. O plano estabelece a alfabetização de adultos como tarefa nacional urgente, que exige o envolvimento do poder público e da sociedade civil. A cidade de Araraquara apesar de apresentar um dos melhores índices de desenvolvimento humano do país, apresenta índices modestos de alfabetização da sua população com 15 anos ou mais. Embora, como já visto anteriormente, estes números sejam melhores quando comparados aos do estado e do país.

De acordo com PME a alfabetização de adultos deve ser entendida no domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução da história e da diversidade do espaço físico e político. Nesta perspectiva o município, em regime de colaboração com a união e o estado, deve garantir a educação de adultos, reunir esforços para a ampliação da oferta nos diferentes bairros da cidade.

Em relação aos recursos financeiros para a modalidade, o PME declara que estes são insuficientes, uma vez que as matrículas nas classes de educação de jovens e adultos não são computadas para fins de repasse da verba do FUNDEF. A

falta de recursos financeiros passa a justificar a realização de parcerias entre o poder público e a sociedade civil. Esta justificativa fica evidente no seguinte parágrafo do Plano:

Nas atuais condições econômicas e financeiras do município, os recursos orçamentários públicos são insuficientes para atender a execução dessa premente tarefa. Para acelerar o processo de resgate da dívida social para com aqueles que foram privados do direito à educação, torna-se necessário o estabelecimento de parcerias entre o poder público e a sociedade civil organizada em entidades comunitárias, filantrópicas, ONGs, universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros etc. numa ação conjunta e solidária. (Araraquara. Plano Municipal de Educação 2004-2013, p. 111)

Os projetos realizados com a Secretaria Municipal de Educação devem ser desenvolvidos em parceria, almejando a melhoria da qualidade da educação. Por fim, a partir das especificações para com a educação de adultos no município, foram elaboradas as metas municipais para a educação de jovens e adultos. Abaixo, segue o quadro completo das metas:

Quadro 1.

METAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2004-2013)
1. No prazo de um ano da vigência deste plano, complementar dados sobre projetos de alfabetização desenvolvidos na cidade (empresas, igrejas, associações de bairros, etc.)
2. Ampliar os projetos já desenvolvidos (nas redes regulares de ensino – estadual e municipal, bem como projetos de alfabetização desenvolvidos por empresas, ONGs e universidades), visando alfabetizar pelo menos 1.000 jovens e adultos por ano.
3. Assegurar a oferta de programas de escolarização de jovens e adultos, para o término das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de modo a atestar o término dessa etapa a pelo menos 1.000 alunos por ano.
4. Disponibilizar pelo menos 1.000 vagas por ano (na rede regular de ensino ou em projetos em parceria, abrangendo empresas, ONGs e universidades) para os alunos promovidos para 5ª série.
5. Promover, anualmente, um seminário (uma semana de debates e avaliação) sobre todos os projetos desenvolvidos em Araraquara, pelas redes regulares e projetos em parcerias.
6. Assegurar, com a colaboração das instituições de ensino superior e outras instituições formadoras, que o sistema estadual e o sistema municipal de ensino mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados no mínimo para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de combate ao analfabetismo.
7. Manter os projetos que facilitam parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil dedicadas à educação de jovens e adultos.
8. Estabelecer parcerias para viabilizar a oferta de cursos de Educação de

Jovens e Adultos no período diurno.
9. No prazo de 1 ano de vigência deste plano desenvolver projeto de pesquisa junto aos alunos de todas as escolas de ensino fundamental, para que os alunos identifiquem e disponibilizem os dados para um sistema central, sobre as pessoas analfabetas ou com escolaridade inferior a quatro séries, em suas residências, visando induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.
10. No prazo de 2 anos, completar esses dados por meio de um cadastro geral para o município de Araraquara.
11. Reorganizar, criar ou fortalecer, nos sistemas estadual e municipal de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
12. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
13. Assegurar o sistema já existente de certificação de competências para prosseguimento de estudos, pelos sistemas estadual e municipal de educação, com inscrição do EJA e Mova Municipal no ENSEEJA.
14. Utilizar os recursos de educação à distância para potencializar os cursos presenciais na oferta de cursos para certificação de 8ª série do ensino fundamental.
15. Buscar parcerias para associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
16. Ampliar a oferta de vagas para atendimento de cursos de suplência de nível médio, para jovens e adultos, de modo a atender pelo menos 1.000 alunos por ano, enquanto persistir a demanda.
17. Manter os programas já existentes de alfabetização e escolarização nas unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, preferencialmente aliados com formação profissional.
18. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas deste Plano.
19. Realizar levantamentos, em parceria com universidades, institutos de pesquisa e ONGs sobre o grau de escolarização da população nos diferentes setores.
20. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e as de geração de emprego e renda, estabelecendo parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do município.
21. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as políticas culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as políticas de saúde, para os programas e projetos de Educação de Jovens e Adultos, visando diagnóstico e atendimento principalmente oftalmológico e auditivo.
23. Articular ações junto às entidades conveniadas para detectar as principais causas da evasão, criando políticas de combate à evasão.
24. Oferecer orientação aos professores e monitores das Salas de Educação Jovens e Adultos, os quais atendam alunos portadores de deficiências e/ou necessidades educativas especiais.
25. Incentivar a criação de projetos de inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos.
26. Estimular a criação de projetos educacionais específicos para a terceira idade.
27. Incluir a temática dos direitos humanos nos programas e projetos de Educação de Jovens e Adultos.

28. Na dependência de aportes financeiros de outras esferas governamentais, ampliar as vagas conveniadas para atendimento dos projetos de Educação de Jovens e Adultos.
29. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação à distância, financiamento e gestão, educação tecnológica e formação profissional.

Fonte: Araraquara. Plano Municipal de Educação (2004-2013)

As metas para a educação de jovens e adultos foram estabelecidas durante o processo de elaboração do PME e de acordo com as propostas levantadas pelo grupo de trabalho EJA-MOVA. Dentre as metas, pode se observar a preocupação com a continuidade dos estudos de acordo com os itens 4 e 13. O quadro também evidencia o estabelecimento de parcerias entre o poder público e a sociedade civil para o atendimento da modalidade do ensino. Esta parceria entre o poder público e a população, concretiza o objetivo organizado pelo governo local.

O atendimento à alfabetização de jovens e adultos no município é realizado atualmente por três diferentes programas: Programa de Educação de Jovens da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – (Peja - Unesp); Serviço Social da Indústria (SESI); Projeto de Alfabetização para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja). O Peja – Unesp é desenvolvido na cidade a partir de 2001 - por meio da portaria nº 580 de 05/12/2001 - na escola estadual João Pires de Camargo e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) no bairro Yolanda Ópice. O Peja foi implantado em todas as unidades da Unesp que possuem cursos de licenciatura.

De acordo com as informações fornecidas pela secretaria do Programa, o Peja-Unesp possui três salas com frequência média de quinze alunos por turma. Estas salas estão localizadas no CRAS no bairro Yolanda Ópice, no Programa Muda Garoto no bairro do Quitandinha e na Liberdade Assistida no bairro Santana. O programa é desenvolvido por monitores bolsistas, que recebem formação por meio de cursos de capacitação semestrais.

Realizando o atendimento privado está SESI que possui uma sala de aula para a alfabetização de adultos.

O Proeaja é o principal programa desenvolvido no município desde 1998, com o apoio de diversas parcerias e, desde o ano de 2002, em convênio com a prefeitura por meio do Mova – Araraquara. No próximo item aprofundaremos o entendimento sobre o Proeaja e traçaremos o perfil de seus alunos.

2.2 O Projeto de Alfabetização para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja) de 1998 – 2009.

O Proeaja iniciou suas atividades em Araraquara em 1998, liderado pela irmã franciscana Edith inspirada pela campanha de fraternidade “Fraternidade e Educação: a serviço da vida e da esperança”. O Projeto foi criado através da experiência escolar do Externato Santa Terezinha, escola privada, de ensino básico e mantida pelas Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição. A partir de encontros periódicos entre pais, alunos, funcionários e professores da escola, amigos e convidados, a coordenação da escola foi conscientizando a comunidade sobre a situação do analfabetismo no município e a importância da criação de medidas para a transformação da realidade local.

Após diversas reuniões de planejamentos o Projeto foi implantado no ano de 1998. Os voluntários passam a auxiliar na alfabetização de jovens e adultos da periferia da cidade e a primeira sala foi doada pela igreja de um bairro periférico, que matriculou 50 alunos.

Em 1999, foi iniciado o trabalho nos demais bairros da cidade em que foram encontrados demanda, espaço para realização das aulas e voluntários que atuassem no desenvolvimento da alfabetização. Ainda em 1999, a presidente Irmã Edith realizou uma convocação, por meio de uma rádio da cidade, para que a população participasse de uma reunião para a ampliação do Projeto e, conseqüentemente, do atendimento aos jovens e adultos não alfabetizados. Nesta reunião, realizada no Externato Santa Terezinha, compareceram cerca de oitenta pessoas, dispostas a trabalhar voluntariamente em favor da erradicação do analfabetismo no município.

A partir da reunião com a população, iniciou-se o trabalho de procura por espaços doados para realização das aulas e de parcerias no município para a expansão do atendimento. Inicialmente, o Projeto recebeu a doação de material escolar para os 479 alunos matriculados durante o ano de 1999.

Uma segunda reunião geral do Projeto com a participação da população foi realizada, também em 1999, em que foi discutida a meta para erradicação do analfabetismo e iniciou-se o preparo dos educadores voluntários, e

ficou estabelecido que qualquer pessoa que possuísse o domínio da leitura e da escrita poderia atuar como alfabetizador no Projeto.

A parceria entre o Proeaja e o MOVA iniciou-se no ano de 2002. Oficialmente a parceria aconteceu pela assinatura do termo de convênio, com a pretensão de contribuir para a diminuição do analfabetismo na cidade e também para aumentar a escolaridade da população. O convênio foi firmado de acordo com as prescrições legislativas que realiza a celebração de contratos junto ao setor privado.

O último convênio firmado, no governo Edson Antonio da Silva, entre o MOVA e o Proeaja ocorreu em 2008, último ano do governo PT na cidade. Com a mudança de governo, em 2009, o novo prefeito Marcelo Barbieri, do PMDB, reafirmou o compromisso da prefeitura em oferecer continuidade à parceria com o Proeaja, assinando a renovação do convênio Proeaja – MOVA.

Foi a partir da criação do MOVA na cidade que o Proeaja, desenvolvido até então com o auxílio de parcerias privadas, passou a ser conveniado com a Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a análise de Barreto (2007) o fato se caracteriza pela institucionalização da esfera privada “público não-estatal” pela esfera pública. Dessa maneira, na cidade de Araraquara, é o setor público não estatal que atende a maior demanda da alfabetização de jovens e adultos.

O Proeaja é uma entidade sem fins lucrativos por ser de caráter beneficente e tem a missão de promoção de atividades assistenciais e de prestar à comunidade um serviço social de alta relevância.

O Projeto foi, no ano de 2004, institucionalizado como uma Organização Não-Governamental (ONG), e passou a ser uma instituição pública e de direito privado, capaz de receber verba pública para a sua manutenção. O Projeto foi declarado de utilidade pública pelo Decreto municipal nº 8.203, de 03 de dezembro de 2004.

A expressão “Organização não Governamental” foi criada pela Organização das Nações Unidas, na década de 1940, para nomear entidades não oficiais que recebiam ajuda financeira dos órgãos públicos para executar projetos de interesses sociais. Segundo Gonh (2003) a generalização da expressão “ONG” é um fenômeno recente na história da política brasileira, sendo utilizado com maior expressão a partir dos anos de 1980, período em que ocorreu um crescimento de entidades que se auto-identificavam como ONGs.

Ocorreu nos anos de 1980 um crescimento das ONGs e da ampliação de parcerias implantadas pelo poder público, principalmente no âmbito municipal. De acordo com Gohn (2003) este fato se dá a partir de novas orientações voltadas para a desregulamentação do papel do Estado na sociedade e na economia, transferindo responsabilidades do Estado para as “comunidades organizadas”.

As ONGs brasileiras, de acordo com os estudos de Gohn (2003), constituem-se por um *“agrupamento de pessoas, organizado sob a forma de uma instituição da sociedade civil que se declara sem fins lucrativos, com o objetivo de lutar e ou apoiar causas coletivas”* (GOHN, 2003, p.60). As ações dos movimentos populares se expressam na busca de resoluções de problemas localizados, sendo o assistencialismo e a filantropia os grandes campos de atuação dos movimentos. Conforme apresentado pela autora:

A esfera básica de atuação das ONGs sempre foi a da sociedade civil. Embora esta última categoria também comporte uma longa discussão, dadas as suas diferentes acepções na ciência política e na história das idéias sociais, podemos dizer que o campo de atuação das ONGs tem sido o do assistencialismo (por meio da filantropia), do desenvolvimentismo (por meio dos programas de cooperação internacional, entre ONGs e agências de fomento públicas e privadas), e o campo da cidadania (por meio das ONGs criadas a partir de movimentos sociais que lutam por direitos sociais). (GOHN, 2003, p. 55)

As mudanças ocorridas no seio da sociedade capitalista, o novo papel do Estado, com políticas de caráter neoliberal também influenciaram a organização desses grupos. As ONGs, em sua maioria, fazem parte da esfera privada. Para a pesquisadora Gohn (2003) algumas organizações contemporâneas não passam mais pelo recorte público-privado, devido ao surgimento de uma terceira esfera de organização da sociedade que seria “público-comunitário”, não estatal.

No cenário brasileiro pode-se perceber que grande parte das ONGs possui alguma articulação com o campo educacional. Para Oliveira e Haddad (2001) esse envolvimento está na razão do surgimento das pequenas organizações nas décadas de 1960 e 1970, formadas por grupos de setores da política, universidade e da Igreja, que se organizavam para se dedicarem ao trabalho social junto das necessidades das camadas populares, como por exemplo, analfabetismo, moradia, saúde entre outros. Nesse sentido, destacam-se as organizações vinculadas à Igreja

Católica, como podemos perceber no caso da ONG Proeaja, uma vez que sua fundadora e atual presidente é uma irmã franciscana.

As Organizações, principalmente a partir da década de 1980, passaram a influenciar o trabalho educativo reivindicando um ensino público de qualidade. Com isso, essas entidades passaram a desenvolver e planejar uma ação de assessoramento ao setor público. Desse modo, surgiram as parcerias entre a sociedade e o poder público, ocorrendo a garantia das orientações pedagógicas, por meio das ONGs e de movimentos sociais - uma vez que esses atuam na elaboração de material didático, formação de professores e elaboração de novos currículos que satisfaçam os interesses das classes populares – e por meio do setor público a garantia de institucionalidade das escolas (OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

Na atualidade observa-se, segundo os estudos de Oliveira e Haddad, que:

Um dos aspectos mais importantes dos processos de reforma dos sistemas educacionais é a redefinição dos limites entre o público e o privado. Ao redefinir o papel do Estado no atendimento dos direitos educativos, o governo brasileiro, premiado pelas limitações econômicas, tem convocado a sociedade civil a exercer essa função pública. (OLIVEIRA, HADDAD, 2001, p. 79)

Entretanto, a ação da sociedade é redefinida, pois se antes a atuação se dava por meio do controle e direcionamento dos serviços públicos, atualmente ela se dá também pelo oferecimento dos serviços educacionais, na *“lógica de diminuição das responsabilidades do Estado”*. (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 79). No contexto apresentado, as ONGs passam a desenvolver os serviços educacionais de que o Estado se exime, no caso apresentado neste estudo a educação de jovens e adultos se torna alvo dessas entidades, pois é caracterizada a omissão por parte do setor público por grande parte do atendimento para esta modalidade de ensino.

No ano de 2007, a prefeitura municipal de Araraquara criou o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Irmã Edith (NEJA –Irmã Edith), em homenagem a fundadora e presidente do Proeaja. O núcleo oferece cursinho popular preparatório para o vestibular, cursos profissionalizantes e o curso popular de informática.

O Proeaja está atualmente conveniado com município por meio do MOVA, com o estado de São Paulo através do Analfabetismo Zero e com o governo federal por meio do Brasil Alfabetizado.

Em 2010 o Proeaja completou o seu décimo segundo ano de trabalho e, segundo informações da secretaria do Projeto, já foram matriculados ao longo dos dez anos do Projeto, aproximadamente 10.000 alunos. As estatísticas apresentadas pela secretaria do Projeto apontam que entre os anos de 2000 e 2007 foram matriculados 7.600 alunos. De acordo com relatos da presidente do Proeaja, alguns alunos que foram alfabetizados no Projeto estão cursando o ensino médio e há um ex-aluno do que está cursando o ensino superior.

Embora seja apresentado um número considerável de matrículas na cidade, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação constata-se uma grande evasão dos alunos. O que pode observar no quadro abaixo:

Quadro 2

Configurações de matrícula e evasão entre os anos de 2006 – 2008			
	2006	2007	2008
Matrículas	951	813	765
Desistentes	395	453	365
Concluintes (séries iniciais do ensino fundamental)	98	30	75

Apesar do elevado número de matrículas apresentado pelo quadro (2.529), não ocorreu uma grande transformação entre o período, uma vez que se observa um grande número de alunos evadidos (1.213), além de alunos que permaneceram matriculados no Projeto. Nota-se também um baixo índice de concluintes das séries iniciais do ensino fundamental somando um total de 203 pessoas. Verificamos a partir das informações que a evasão, um dos problemas recorrentes da modalidade de ensino, também vem se apresentando no município.

Sobre a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos o pesquisador Sérgio Haddad considera que:

(...) a evasão escolar reconhecidamente elevada em programas de Educação de Jovens e Adultos, em função não só de fatores internos aos processos de ensino e aprendizagem, provocados pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, mas também por fatores externos vinculados às difíceis condições de vida dos alunos. (HADDAD, 2007, p. 204-205)

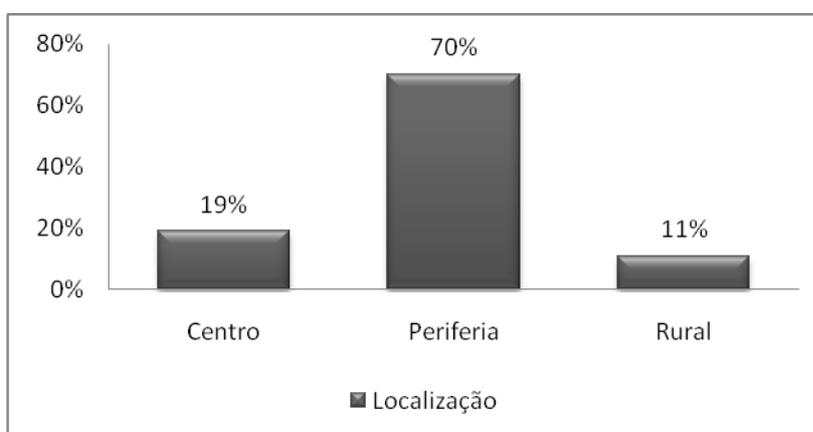
As diversas funções desempenhadas pelo aluno adulto, as condições de trabalho, as dificuldades econômicas, as obrigações domésticas, entre outros,

são fatores que, em geral, contribuem para que esses sujeitos abandonem novamente os estudos. Além disso, deve-se considerar o descaso para com a modalidade de ensino, uma vez que as instituições e programas não oferecem uma organização pedagógica e estrutural para manter os estudantes na escola. De acordo com a pesquisa realizada sobre o estado da arte da Educação de Jovens e Adultos (1986-1998) e coordenada por Sergio Haddad:

“A evasão é um processo que se inicia muito antes do aluno abandonar o curso. Sobrecarregado com os problemas decorrentes de suas condições objetivas de vida, o estudante do supletivo passa a ter dificuldades no próprio processo de alfabetização. As causas da evasão são: descompromisso político com a modalidade de ensino expresso na sua não inclusão efetiva no sistema educacional através de campanhas; falta de educadores com formação específica, utilizando mão-de-obra com formação inferior ao 2º grau e voluntária, além da falta de investimento, demonstrando claramente que este tipo de ensino não se caracteriza como prioritário” (Haddad *et al.* 2002, p. 89-90)

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, atualmente o Projeto desenvolve o trabalho de alfabetização com a atuação de 28 educadores voluntários e 4 coordenadoras em 23 núcleos. Os núcleos estão localizados em diferentes regiões da cidade, há núcleos na zona rural, na região central da cidade e na periferia. Dos núcleos que realizam atendimento, 10 desenvolvem-se em escolas municipais de ensino fundamental, 5 localizam-se em igrejas, sendo 4 igrejas católicas e 1 evangélica, 4 em centros comunitários, 2 em Centros de Educação e Cultura (CEC) e 2 em associações de bairros.

Gráfico 1: Localização do Atendimento



Fonte: dados da secretária municipal de educação de Araraquara de 2009.

Por meio da visualização gráfica da localização do atendimento pode-se perceber que a maioria dos excluídos da escolarização em idade própria também é, de certa maneira, a maioria da população segregada no espaço social, uma vez que o grande atendimento encontra-se localizado na periferia da cidade.

A diretoria do Projeto é composta de: 1 Presidente, 1 Vice Presidente, 1º e 2º Tesoureiro, 1º e 2º Secretário, 3 Conselheiros Fiscais, Conselheiros Fiscais Suplentes e 1 Secretário Executivo. Segundo Irmã Edith, o trabalho em equipe é a base para o sucesso e o bom andamento das atividades do Projeto. Com relação à equipe, Edith explana que: *“nossa diretoria abraçou o trabalho de alfabetização e passou para todo o município essa capacidade de acolher, amar, elevar a auto-estima de cada cidadão”* (PROEAJA, 2009).

O corpo de educadores do Proeaja é composto por monitores voluntários e coordenadores pedagógicos. Os monitores desenvolvem o trabalho diretamente com os alunos, são responsáveis por alfabetizar os jovens e adultos e desenvolvem o trabalho de segunda-feira à quinta-feira em duas horas diárias de aula. A princípio qualquer pessoa que possuísse o ensino fundamental completo ou que tivesse experiência anterior comprovada poderia realizar o trabalho de monitoria. Constata-se no Proeaja, nos últimos anos, que diversos monitores estão cursando o ensino superior na área de educação principalmente no curso de pedagogia. Este fato está ocorrendo devido ao interesse pela alfabetização, mas também pela ampliação da oferta de cursos superiores inclusive na modalidade à distância. A grande maioria dos monitores são mulheres. Uma parte do grupo são professores que trabalham no ensino fundamental em escolas particulares e públicas ou são professores aposentados.

De acordo com as declarações sobre a história e a proposta pedagógica do Proeaja, organizadas no site do Projeto (PROEAJA, 2009), a capacitação dos monitores está vinculada aos preceitos da metodologia da alfabetização de Paulo Freire. A alfabetização de adultos possui uma forte ligação com o autor devido ao trabalho realizado no Brasil na década de 1960, tendo como um dos primeiros palcos de suas experiências de alfabetização a cidade de Angicos no Rio Grande do Norte.

Freire propõe um método de alfabetização que se distingue das práticas mecânicas de alfabetização como a silabação realizada a partir das cartilhas. O educador propõe uma educação conscientizadora, que liberte o sujeito

da situação de opressão e *“que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará”* (FREIRE, 1987, p. 32). Com relação às experiências de alfabetização o educador declara que:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. (FREIRE, 2006, P. 112)

A alfabetização proposta por Paulo Freire se baseia no diálogo e na realidade do educando. A prática é realizada em grupo nos espaços chamados de círculo de cultura, com a discussão de temas relacionados ao contexto dos estudantes e a seleção de palavras geradoras¹³ retiradas do universo vocabular do grupo.

Sabe-se que na atualidade o método proposto por Freire já passou por transformações e, nesse sentido, a prática realizada nos dias de hoje não se mantém as mesmas das desenvolvidas na década de 1960. Embora seja declarado no Projeto que a formação dos monitores seja baseada nas concepções de alfabetização de Freire e o Mova seja uma criação do educador, a capacitação dos educadores ocorre de maneira aligeirada podendo prejudicar tal formação.

A seleção dos monitores passa pelo Proeaja e pela Secretaria da Educação. No início de cada ano letivo é promovida uma capacitação aos monitores, realizada durante uma semana. Após esta formação inicial as reuniões de capacitação ocorrem quinzenalmente. Estas reuniões de capacitação continuada têm por objetivo complementar a instrução dos monitores e auxiliá-los nas dificuldades encontradas durante o processo de ensino e aprendizagem. Entra em discussão a importância do planejamento do trabalho em sala de aula e os monitores recebem orientação de como elaborar, desenvolver e atualizar os planos de aula.

¹³ Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras. (FREIRE, 2006, p. 121)

No ano de 2009 professores e alunos receberam gratuitamente o livro didático do Instituto Paulo Freire e Editora Escola Multimeios, entregue pela Secretaria Municipal de Educação

De acordo com a Lei 5.748, em seu artigo 3º, o MOVA – Araraquara desenvolve suas atividades com pessoal voluntário, através das entidades conveniadas com a Secretaria de Educação Municipal:

§ 1º - Os voluntários, na função de monitores de classe, poderão receber ajuda de custo, através de bolsa auxílio, para fim de despesas com locomoção, alimentação e despesas eventuais de aquisição de material pedagógico e educacional para a sua formação.

A Secretaria Municipal de Educação indica os representantes que exercem a função de Coordenação do MOVA – Araraquara. A coordenação desenvolve a função de realizar o acompanhamento técnico pedagógico do MOVA – Araraquara, bem como a fiscalização da execução dos convênios, conforme estabelece no Artigo 5º:

Art. 5 – A secretaria de Educação indicará os representantes que deverão exercer a Coordenação do Movimento da Alfabetização de Jovens e Adultos de Araraquara – MOVA – Araraquara.

Parágrafo Único – Incumbirá à Coordenação a que se refere este artigo, a realização e o acompanhamento técnico pedagógico do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Araraquara – MOVA-Araraquara, bem como a fiscalização da execução dos convênios a que se refere o artigo 2º desta Lei.

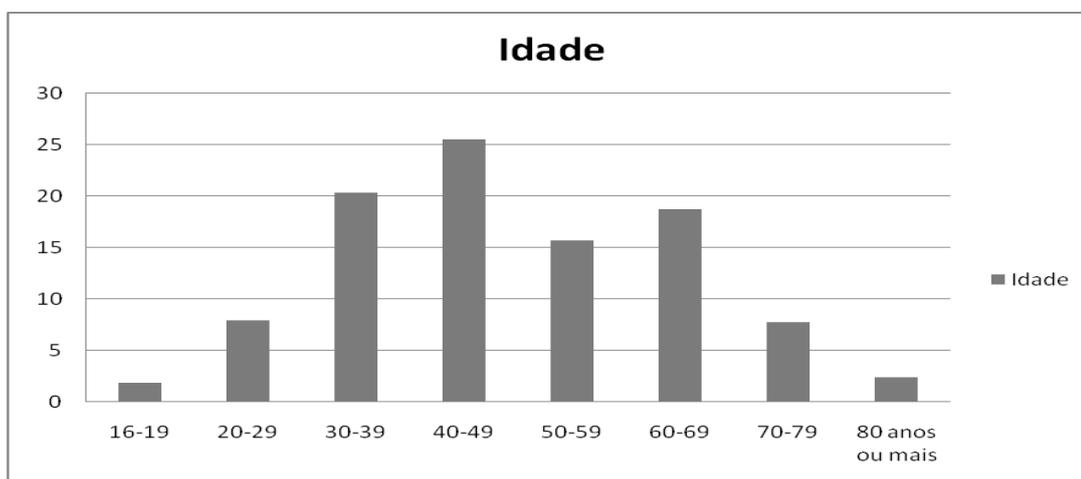
Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, são responsáveis pelo acompanhamento das atividades dos monitores ao longo da semana e pela condução e realização das reuniões de formação que acontecem às sextas-feiras, quinzenalmente, na Secretaria Municipal de Educação. Atualmente esses coordenadores são professores que trabalham com o ensino fundamental na rede municipal de ensino.

2.2.1 Perfil dos alunos do Projeto

Observa-se, atualmente, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, um rejuvenescimento do público atendido, devido ao aumento do interesse dos jovens em completar os estudos. Esse fato que não se verifica no âmbito da alfabetização, pois de acordo com os dados da pesquisa realizada por Haddad e Abbonísio (2007) no Mova do Município de São Paulo a presença de jovens com até 24 anos é pouco significativa, pois muitos jovens estão concluindo os seus estudos no sistema formal de ensino. Esse evento é explicado devido ao Movimento atender a um público que frequentou pouco a escola ou que nunca a frequentou. Deste modo o Movimento abrange as pessoas com mais idade, proveniente de regiões mais pobres e de difícil acesso à escola devido a pouca oferta da mesma.

No caso de Araraquara o gráfico abaixo apresenta a faixa etária dos alunos matriculados no Proeaja no ano de 2009. Podemos perceber que, assim como no Mova da cidade de São Paulo, o índice de jovens com até 19 anos é baixo. Observa-se uma maior concentração na faixa entre 30 e 59 anos de idade, com ênfase na faixa de 40 e 49 anos.

Gráfico 2



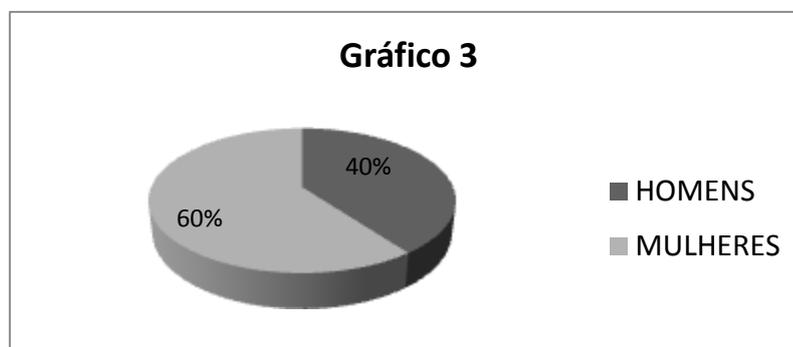
Fonte: dados da secretária municipal de educação de Araraquara de 2009.

De acordo com o levantamento, realizado por meio das fichas de matrículas dos alunos do Projeto no ano de 2009, verificamos que 44% dos alunos possuem mais de 50 anos de idade e apenas 10% são jovens entre 14 e 29 anos, confirmando a característica do Mova no baixo atendimento ao jovem e ao alto número de pessoas com mais idade.

Deve-se ressaltar que a maior concentração dos alunos de até 39 anos está localizada na zona rural, a faixa de 40 a 59 anos concentra-se em maior número na periferia e a faixa de 60 anos ou mais se localiza em maior número na região central da cidade.

Segundo a pesquisa PNAD/IBGE (2009) divulgada em setembro de 2010, a maior parte dos analfabetos (92,6%) concentra-se no grupo de adultos com 25 anos ou mais. O nordeste apresenta as maiores taxas de analfabetismo em todas as faixas de idade, no grupo com 50 anos ou mais a taxa é de 40,1% e a menor taxa desse grupo etário é a de 12,2% na região sul do país. De acordo com a pesquisa (IBGE 2009) as matrículas nas salas de alfabetização aumentaram 3,7% entre os anos de 2008 e 2009, principalmente entre a faixa de idade de 40 a 59 anos.

Segundo o levantamento por meio das fichas dos alunos pode-se observar no Proeaja um número elevado de mulheres sendo atendidas em relação aos homens:



Fonte: dados da secretária municipal de educação de Araraquara de 2009.

Estabelecendo uma relação entre o sexo e a localização do atendimento verifica-se que na região central da cidade 80% dos atendidos são mulheres e 20% são homens, na periferia 55% são mulheres e 45% homens e na zona rural 60% são mulheres e 40% são homens. Esse evento pode, também, representar o fato de que a população brasileira é majoritariamente feminina.

Estudos realizados recentemente no Brasil estão apresentando um considerável aumento da taxa de escolarização da mulher brasileira. Os números observados no gráfico acima representam o aumento da procura da mulher pela alfabetização fato que ocorre principalmente pela inserção da mulher no mercado de

trabalho. Embora essa inserção ainda não esteja ocorrendo de forma igualitária, uma vez que a remuneração da mulher ainda é inferior à do homem quando executa um mesmo cargo, sendo ainda mais baixa quando a mulher é negra.

De acordo com o Relatório de Monitoramento de educação para todos da Unesco (2008), diferente de Bangladesh, Egito, Índia, Indonésia e Paquistão, em que o analfabetismo dos adultos é consideravelmente maior entre as mulheres, no Brasil a situação é pouco mais favorável às mulheres, tendência esta, que segundo o Relatório deve crescer como em muitos outros países, especialmente na população mais jovem.

Ainda segundo o Relatório da UNESCO (2008) no ano de 2005 o país apresentava 15 milhões de analfabetos absolutos. Isto corresponde a 11,1% da população. De acordo com os dados o analfabetismo é mais elevado nas pessoas de mais de 60 anos (taxa de 31,1%), na região Nordeste (21,9%), na zona rural (25%) e na população negra e parda (15,4%).

Atualmente o atendimento ao Ensino Fundamental regular está mais universalizado, principalmente nas regiões urbanas, mas existem regiões que ainda não possuem esse acesso. O fato acaba por delegar o analfabetismo absoluto para determinadas regiões e setores mais idosos da sociedade que por alguns motivos como pela necessidade de trabalhar, dificuldade de aprender, falta de escolas, entre outros, não puderam ainda frequentar ou concluir seus estudos.

Com relação aos 419 alunos do Projeto que declaram a cor na ficha de matrícula 4 se declararam amarelos, 192 brancos, 3 índios, 68 negros e 152 se declararam pardos. Portanto, constata-se um maior número de pessoas brancas e pardas sendo atendidas.

Segundo a pesquisa divulgada pelo IBGE (2009), com relação a cor da pele dos analfabetos absolutos com 15 anos ou mais, 58,8% são pardos, 32% são brancos e 10,2% são negros.

Na relação entre a cor e localização constata-se que: no Centro (60% brancos), (11% negros), (29% pardos); Periferia (43% brancos), (16% negros), (39% pardos); Zona Rural (44% brancos), (26% negros), (28% pardos). Observa-se uma concentração maior de aluno da cor branca matriculados na zona central, da cor parda na periferia e de negros na zona rural.

De acordo com o levantamento sobre o estado de origem dos alunos observa-se que a maioria dos alunos são provenientes do estado de São Paulo com

(172), seguidos de Pernambuco (77), Bahia (51), Minas Gerais (35), Paraná (31) e Alagoas (26)¹⁴. Portanto, os dados apresentam uma alta incidência de pessoas provenientes da região sudeste e nordeste do país. De acordo com os dados da pesquisa nota-se que a maioria dos alunos naturais do estado de São Paulo está matriculada na região central da cidade e dos alunos provenientes do estado de Pernambuco o maior número de matrículas se localiza na periferia da cidade.

O que podemos observar com base nos estudos realizados nesse capítulo é que a educação de jovens e adultos, aqui tratada no âmbito da alfabetização, apresenta uma forte relação entre o público e o privado. Com relação ao papel do Estado, verificamos que este tem se retirado de uma boa parte dos setores da vida social que antes eram de sua responsabilidade. Observa-se, entretanto, o desinteresse estatal pelas questões públicas e a partir disso o Estado contribui para com a produção e reprodução da realidade social.

A partir do levantamento realizado podemos conhecer o perfil dos alunos, uma vez que foi identificada a cor, naturalidade e faixa etária dos sujeitos da pesquisa. Deparamos-nos inicialmente com um quadro que apresenta o número de evadidos do Projeto, uma característica marcante da educação de adultos em nosso país. Nesse sentido, uma vez que esses jovens e adultos não tiveram acesso à escola em idade própria ou dela foram excluídos precocemente deparamo-nos novamente com um quadro de exclusão em que se pode concluir que a escola mais uma vez está contribuindo para a conservação social.

Verifica-se, também, que 70% dos jovens e adultos atendidos estão localizados na região periférica da cidade e grande parte destes é proveniente da região nordeste do país. Esses dados demonstram que existe uma relação muito próxima entre a origem social e o sucesso escolar, além de mecanismos que contribuem para a manutenção dessa relação.

Deve-se considerar, também, que embora a região sudeste apresente índices educacionais mais favoráveis, assim como um melhor desenvolvimento econômico com relação a outras regiões, o Projeto apresenta um grande percentual de alunos do Estado de São Paulo e Minas Gerais. Desta maneira, percebe-se que o acesso a escolarização e o desenvolvimento do espaço não garantem a aprendizagem e a permanência dos alunos nas instituições escolares. A

¹⁴ A tabela completa sobre a temática encontra-se no apêndice.

permanência na escola e o sucesso escolar do indivíduo podem, em alguns casos, ir além das condições de acesso, uma vez que a herança cultural transmitida pela família é um dos principais fatores que contribui para a escolarização dos sujeitos.

No próximo capítulo, pretendemos aprofundar o entendimento dos sujeitos investigados nesse trabalho a partir das informações adquiridas por meio de questionários e entrevistas. Para realização da análise dos dados utilizaremos como principal referencial teórico as contribuições do autor Pierre Bourdieu, assim como as contribuições de importantes autores brasileiros como, por exemplo, Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira e Nadir Zago que colaboram para o entendimento dos determinantes que contribuem para a exclusão escolar dos alunos em idade própria de escolarização, para a compreensão das trajetórias pessoais dos indivíduos inseridos num contexto de analfabetismo e das expectativas futuras com relação à escolarização.

CAPÍTULO 3

FATORES CONDICIONANTES DA EXCLUSÃO ESCOLAR E AS NOVAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS

Os dados que serão apresentados neste capítulo foram obtidos a partir da pesquisa de campo nos núcleos de ensino do Proeaja, em que investigamos as trajetórias e expectativas de escolarização de jovens e adultos em processo de alfabetização. Como instrumentos de investigação inicial foram aplicados questionários, no segundo semestre de 2009, compostos por 22 questões, sendo 19 de múltipla escolha e 3 abertas. Para a análise das informações, utilizamos uma amostragem de 25%, equivalente a 110 questionários.

A partir da leitura dos questionários, selecionamos 12 alunos para a realização das entrevistas com o intuito de aprofundar os dados gerais, de modo a possibilitar a análise qualitativa das trajetórias, experiências pessoais no interior do analfabetismo, assim como as expectativas dos alunos. Realizamos uma seleção a partir do sexo e da idade. Dessa forma, o grupo é constituído por 6 mulheres e 6 homens entre as faixas etárias de 16 a 37 anos, 38 a 59 anos e 60 anos ou mais. Para a seleção dos alunos priorizamos as informações correspondentes ao abandono ou não acesso à escola na idade regular de escolarização, os motivos que condicionaram o retorno desses jovens e adultos à escola e as expectativas com relação à escolarização, priorizando as particularidades do grupo. As primeiras entrevistas, com os 12 alunos, foram realizadas no segundo semestre de 2009 a partir de um roteiro semi-estruturado.

Com o objetivo de identificar as principais mudanças ocorridas na vida dos 12 alunos entrevistados retornamos ao campo de pesquisa no segundo semestre de 2010 para verificar se os mesmos continuaram estudando e se as expectativas apresentadas em 2009 foram concretizadas. Com isso, procuramos os alunos e realizamos uma nova entrevista com roteiro semi-estruturado. Esses dados serão apresentados no final deste capítulo.

A análise dos dados foi fundamentada nas contribuições teóricas do sociólogo Pierre Bourdieu e de seus interpretes brasileiros, representados principalmente por Maria Alice Nogueira e Nadir Zago, partindo do entendimento de que a escola possui uma parcela de responsabilidade pela manutenção e conservação das desigualdades sociais. Para a interpretação dos dados selecionamos como principais categorias de análise os conceitos de *habitus* e de capital cultural, econômico e social, conceitos esses que inovaram a análise sociológica sobre as funções e funcionamento social dos sistemas de ensino e sobre as relações mantidas entre os diferentes grupos sociais com a escola e o saber.

Neste capítulo, buscamos compreender as trajetórias de vida dos alunos investigados, verificando a relação desses sujeitos com a escola, a família e o mercado de trabalho, identificando os principais condicionantes que influenciaram as trajetórias escolares dos alunos, os fatores que motivaram o retorno à escolarização e as novas expectativas frente à escola e ao ensino.

3.1 As trajetórias dos alunos sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu

O sociólogo Pierre Bourdieu¹⁵ (1930-2002) nasceu em Denguin, um pequeno vilarejo rural da região sudoeste da França, em 1930. Bourdieu foi formado pela Escola Normal Superior de Paris e pela Sorbonne no início dos anos 1950. Embora sua formação tenha se dado no campo da filosofia o autor direcionou seus estudos para as Ciências Sociais, principalmente a partir do período em que viveu na Argélia entre os anos de 1955 e 1960.

Bourdieu iniciou sua carreira docente aos 25 anos de idade no Instituto de Morilins (Allier), atuando posteriormente na Argélia, Paris e Lille. Foi diretor da escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (Paris) entre os anos de 1964 e 1980, catedrático de sociologia no Collège de France e, a partir de 1981, criou e dirigiu a revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e foi um dos fundadores da editora Liber –Raison d’agir.

¹⁵ Para aprofundar a compreensão sobre Pierre Bourdieu consultar a obra “Esboço de auto-análise” escrita meses antes de sua morte e postumamente publicada, em que o autor realiza uma reflexão de auto-análise.

Pierre Bourdieu é um dos mais importantes sociólogos contemporâneos. Realizou importantes estudos nos campos da antropologia e da educação. O pensamento do autor é marcado pelas tradições teóricas de Durkheim, Weber e Marx. A partir dos anos de 1960, o autor concentrou seus estudos sobre o problema das desigualdades escolares, pesquisas que tornaram sua obra reconhecida em todo o mundo.

A sociologia da educação de Bourdieu constitui, ainda hoje, um dos mais importantes paradigmas para a interpretação educacional. De modo geral os estudos do autor estão centrados na mediação entre atores sociais e sociedade, procurando desvendar os verdadeiros interesses políticos, econômicos, culturais, entre outros.

A trajetória do autor passa pela inserção em dois mundos culturais distintos, o familiar e a elite escolar, condição conceituada pelo autor de *habitus clivado*, ou seja, uma experiência dual que reforça o efeito durável de uma defasagem muito forte entre uma baixa extração social e uma alta consagração escolar (Bourdieu, 2005a).

Os estudos realizados pelo autor compreendem diferentes campos das Ciências Sociais. A obra de Bourdieu abrange uma grande diversidade temática, como por exemplo: religião, mídia, economia, moda, literatura, artes, escola, entre outros. Essa variedade de temas acabou por afastar o autor dos “modismos metodológicos”. Utilizou-se de um vasto número de instrumentos e métodos de pesquisa como, por exemplo, a mediação estatística, a pesquisa por questionário, a observação etnográfica, entre outras.

A partir das contribuições de Bourdieu, principalmente a partir da década de 1960, o problema das desigualdades escolares recebeu uma nova resposta, fato esse que se tornou um marco na história da Sociologia da Educação, mas também na reformulação do pensamento sobre a prática educacional. Bourdieu rompe com a concepção de escola neutra, com o otimismo educacional de inspiração funcionalista, que acreditava que o acesso à educação, a igualdade de oportunidade, levariam o indivíduo a ocupar posições superiores na hierarquia social. A reinterpretção do autor sobre a concepção de escola acarretou uma leitura crítica e original da relação entre os diferentes grupos sociais com a escola.

No lugar da interpretação otimista de escola, entendida como uma instância de igualdade de oportunidades e de justiça social, Bourdieu passa a

observar a reprodução das desigualdades sociais. O sistema escolar passa a ser compreendido pelo autor como mecanismo de distinção social e de reprodução das hierarquias sociais. Nas palavras de Nogueira e Nogueira:

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60, ganham uma nova interpretação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 15)

Com base no estudo de Nogueira e Nogueira (2006) o sucesso da sociologia da educação de Pierre Bourdieu pode ser compreendido em duas hipóteses. A primeira diz respeito ao potencial crítico da teoria sobre a instituição escolar e a segunda ao caráter abrangente da teoria capaz de analisar as desigualdades escolares e também os processos de transmissão dos saberes. Além disso, de acordo com os autores, a teoria pode explicar até mesmo o que se contradiz a ela, como por exemplo, os casos improváveis de sucesso escolar em meios populares.

No Brasil um significativo aumento dos estudos sobre as obras do autor ocorreu na década de 1990, com as transformações ocorridas no campo educacional brasileiro por meio da introdução de novas temáticas de pesquisa e de novos autores.

Segundo os estudos de Nogueira e Nogueira (2006), Pierre Bourdieu se dedicou ao campo educacional durante seus mais de 40 anos de vida científica. Tais estudos se iniciaram principalmente na década de 1960 quando fazia parte do corpo docente da Faculdade de Letras de Lille, época em que escreveu as obras *Os herdeiros* (1964) e *a Reprodução* (1970) em parceria com Jean-Claude Passeron. Ainda de acordo com os autores, os estudos de Bourdieu sobre a educação tiveram, num primeiro momento, a preocupação com a reprodução cultural e social concentrada nos mecanismos escolares e, em suas obras seguintes, uma atenção para as estratégias educacionais utilizadas por diferentes grupos sociais.

Bourdieu no texto “Os excluídos do interior” - escrito em conjunto com Patrick Champagne em 1992 e reproduzido posteriormente no livro *a “A miséria do*

mundo” em 1993 - mantém a crítica à concepção de escola como democratizadora e difusora da cultura universal, mas constata que com o acesso de novos grupos à escolarização, as desigualdades aparecem de maneira mais imperceptível, mas nem por isso menos importante.

A seguir apresentaremos as primeiras considerações sobre o estudo realizado, fundamentadas, principalmente, nos conceitos de *habitus*, capital cultural, econômico e social que auxiliaram na análise das trajetórias e expectativas do grupo investigado.

3.1.1 Habitus

O *habitus* é determinado pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar e agir, nas mais diversas situações, sendo uma espécie de memória social, ou seja, um conjunto de influências sociais que foram sedimentando e orientando a existência do indivíduo. De acordo com o conceito formulado pelo autor, os gostos pessoais, as preferências, as posturas corporais, o modo de se vestir, as aspirações de futuro, entre outros, seriam socialmente produzidos a partir da trajetória dos indivíduos, por meio da internalização das influências sociais sofridas ao longo da existência pessoal.

Bourdieu utiliza o termo “histeresis” para designar a tendência de o *habitus* permanecer no sujeito ao longo do tempo, mesmo quando as condições objetivas que o produziram tenham se modificado. Isso pode acontecer a partir de uma mudança repentina dos mecanismos de reprodução das posições sociais. Dessa forma o *habitus* é um sistema de posição durável, mas não imutável.

De acordo com Wacquant (2007) o *habitus* é uma noção filosófica originária no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval. Esta noção foi, a partir da década de 1960, retrabalhada por Bourdieu. As raízes do conceito encontram-se fundamentadas na noção aristotélica de *hexis* significando “*um estado adquirido firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta.*” (WACQUANT, p. 65)

Segundo Bourdieu (1994) o *habitus* é um sistema de disposições duráveis, uma estrutura estruturada, sendo uma internalização das estruturas do mundo social. Como esse processo de internalização é iniciado na infância, o

habitus é um produto das condições materiais e simbólicas moldadas pela família, pelos grupos ou classes, ou seja, pelas estruturas maiores da sociedade. O *habitus* é também uma estrutura estruturante, uma vez que o *habitus* de um indivíduo pode gerar percepções, práticas e atitudes. O *habitus* é o guia que conduz à interpretação de cada pessoa sobre o mundo social, organiza as percepções e o mecanismo regulador das ações dos indivíduos, fazendo com que novas práticas sejam produzidas.

O *habitus* pode se apresentar como individual ou social, referindo-se a um elemento individual ou a um grupo ou classe. Nesse sentido, o autor ressalta que “é preciso lembrar que o coletivo está dentro de cada indivíduo sob a forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais” (BOURDIEU, 1983, p. 24).

No espaço de posições sociais cada classe de posição corresponde a uma classe de *habitus*, produzidos em maior quantidade pelos condicionantes sociais. O sistema de posições sociais define as diferentes posições ocupadas no espaço social. Nesse sentido Bourdieu explana que:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão e gostos diferentes. (BOURDIEU, 2005b, p. 22)

Um dos fatores centrais da teoria de Bourdieu é a tentativa de superação das distorções do subjetivismo e do objetivismo a partir de uma teoria da prática situada no conceito de *habitus*, compreendendo a ordem social de uma maneira inovadora, afastando-se das perspectivas subjetivas e objetivas. A partir do conceito de *habitus* é possível compreender a maneira como internalizamos a exterioridade social e como exteriorizamos nossas interioridades. Nesse sentido, o conceito proporciona o entendimento de que as diferentes condições econômicas e culturais de existência imprimem aos indivíduos, pertencentes aos diferentes grupos sociais, um conjunto de representações e práticas recorrentes.

Bourdieu realiza uma análise dos conflitos entre as classes sociais que supera os fatores econômicos, uma vez que passa a refletir também sobre os fatores simbólicos, não materiais. Portanto, o conceito de *habitus* vai além das

condições materiais de existência. Pode-se observar, entretanto, que os estudos de Bourdieu consideram o conceito de materialismo histórico de Marx, mas os estudos do autor superam a interpretação desse conceito uma vez que também consideram outros fatores como determinantes na formação do indivíduo.

Por atribuir uma forte influência das dimensões simbólica e cultural para a reprodução das estruturas sociais o autor rompe com a tendência de analisar a estrutura social e a posição dos indivíduos no interior dela apenas baseada na dimensão econômica.

O autor denomina de *habitus* primário as disposições adquiridas na família e de *habitus* secundário as disposições adquiridas por meio, por exemplo, da escolarização, uma vez que o *habitus* não é estático e pode se reestruturar constantemente. A partir desse entendimento o autor apresenta que a ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como um trabalho de inculcação que seja capaz de produzir uma formação durável, ou seja, *“um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.”* (BOURDIEU, 1975, p.44).

Procurando compreender se o retorno à escolarização tem contribuído para a reestruturação do *habitus* dos sujeitos, verificamos, por meio das considerações dos alunos, as principais mudanças ocorridas na vida de cada indivíduo a partir do retorno à escola. Os depoimentos a seguir ilustram algumas considerações sobre essas mudanças:

- Então... Eu mexo no computador e na internet...eu mexo bem viu... na verdade eu conversei com meu irmão no MSN... Puxo papo com ele pra ficar digitando lá no computador e assim já aprendi alguma coisa. Tem pouca palavra que eu erro e depois eu leio e corrijo (Raul, 44 anos, auxiliar de limpeza)

- Ah, mesma coisa ainda... Porque faz pouco tempo (Carla, 20 anos, do lar)

- Já ficou mais melhor, porque a gente já passou a ter mais um conhecimento, pro serviço, pra bastante coisa. Por exemplo, assim, quando ia trabalhar de pedreiro e tinha que fazer uma metragem, por exemplo, de um azulejo, quantos metros dá? O cliente quer saber, quantas metragem vai, porque sem saber soma nada não sabia quanto ia gastar nem quanto ia ganhar. Acontecia muito disso e hoje já não, ficou muito mais fácil (Ademir, 38 anos, trabalhador rural/pedreiro)

- O que mudou na minha vida hoje?... Eu to me sentindo mais confiante, entendeu? **Mais confiante em falar com as pessoas...** E chegando em algum lugar, tá escrito é proibido entrar sem camisa, então eu to vendo lá que é proibido entrar sem camisa, então eu não vou entrar... Por quê? Porque eu to lendo lá que é proibido entrar sem camisa... Porque quando eu não tava estudando, eu não conseguia lê direito, então eu não tinha confiança em mim... E agora eu já tenho confiança (Alexandre, 26 anos, garçom)

A forma e o conteúdo do que se é falado ou do que pode ser falado depende, de acordo com Bourdieu, da relação entre o *habitus* linguístico que é constituído na relação com um campo e de um determinado nível de aceitabilidade. Desse modo, a língua além de ser um instrumento de comunicação e conhecimento, é também um instrumento de poder. Além da compreensão sobre a fala as pessoas procuram ser também respeitadas, reconhecidas e aceitas.

Os indivíduos tendem a mudar o registro linguístico de acordo com a sua posição objetiva e a de seu interlocutor na estrutura de distribuição do capital linguístico e dos demais tipos de capitais (BOURDIEU, 1994). Uma pessoa tem maior facilidade em realizar essas mudanças de acordo com o domínio que possui dos recursos linguísticos. Com isso, compreende-se que a maneira e a forma de falar dependem diretamente da estrutura da relação objetiva entre as posições do emissor e do receptor, assim como do acúmulo de capitais (linguístico, cultural, econômico, social, etc.) de cada indivíduo. A relação com a linguagem pode ser exemplificada no seguinte depoimento:

- Ah, é muito importante [o conhecimento adquirido na escola]... Porque mesmo que você aprendesse com uma outra pessoa... Mas se você não vai na escola não é certo... Você aprende muita coisa, aprende a tratar uma pessoa, a conversar com uma pessoa... Porque quem aprende a escrever tem que saber falar, conversar também. (...) Eu falo muito com engenheiro, professor... Eles falam uma língua certa... E a gente fala errado (Sebastião, 60 anos, pedreiro)

No depoimento apresentado pode-se observar que a origem de classe comanda a relação de linguagem. Observa-se também o valor atribuído à cultura dominante no trecho em que o aluno evidencia o capital linguístico do engenheiro e do professor, nesta fala fica explícita a interpretação de que a norma culta da língua se origina nas camadas dominantes da sociedade. Esse fato comprova que a trajetória de vida desses alunos passa também pela exclusão social por meio das

disposições linguísticas. Segundo Bourdieu a diferenciação pela linguagem se constitui por:

(...) um sistema de signos congruentes de diferenciação, ou melhor, de distinção, que encontram seu princípio nos modos de aquisição socialmente distintos e distintivos. (...) é uma dimensão de *habitus* de classe, isto é, o *habitus* lingüístico é uma expressão da posição (sincrônica e diacronicamente definida) na estrutura social. O sentido do valor de seus próprios produtos lingüísticos (experimentado, por exemplo, sob a forma de uma relação infeliz com um sotaque desvalorizado) é uma das dimensões fundamentais do sentido da posição de classe. (BOURDIEU, 1994, p. 177-178)

As diferenças que separam as classes sociais por meio da linguagem podem ser representadas também pela desvalorização de um sotaque que identifica um determinado grupo social. As características da linguagem podem influenciar o sucesso escolar e profissional e, também, a maneira de o emissor se relacionar com o receptor. Pode-se concluir que as disposições linguísticas são uma forma de violência simbólica, pois atuam legitimando as estruturas de classe em um sistema de desigualdades, de maneira que um grupo ou classe controla o poder simbólico ditando as regras do jogo para os demais grupos. A essência do conceito de violência simbólica é a de que uma pessoa ou um grupo controla o poder simbólico sobre os outros, sendo esse poder reconhecido como perfeitamente legítimo e natural. O depoimento abaixo ilustra essa situação de desvalorização e preconceito:

- (...) Eu falo muito errado... Pessoas que convivem comigo, que eu tenho amizade ficam me zuando, mesmo na igreja que frequento, mesmo que seja uma igreja, as pessoas nunca deixam de tirar sarro dos outros. Na igreja tem oportunidade de cantar, eu gosto de cantar, mas não vou na frente da igreja nunca... Teve uma vez que eu fui e uma moça lá tirou sarro de mim porque eu falei uma palavra errada, por causa também do sotaque. Foi a primeira vez que fui na igreja e a gente fazia uma apresentação para falar da onde que vinha e foi nisso que a pessoa ficou dando risada... isso me deixa triste, porque vira e mexe alguém tira um sarrinho. As pessoas acham que eu levo na brincadeira, mas eu fico chateada, sabe? (Rita, 23 anos, empregada doméstica)

Bourdieu faz uso da noção de violência simbólica para compreender o mecanismo que faz com que os indivíduos entendam como “naturais” as ideias sociais dominantes. Dessa forma, Nogueira e Nogueira (2006) explanam que a violência simbólica se configura como “*a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira forma de cultura existente* (NOGUEIRA; NOGUEIRA,

2006, p.38). Bourdieu considera que a produção simbólica possui certo grau de arbitrariedade, uma vez que legitima as forças dominantes e, expressa por meio delas, os gostos de classe e os estilos de vida, que originam as distinções sociais. As produções simbólicas participam das reproduções das estruturas de dominação social, sendo realizadas de forma indireta, até mesmo imperceptível.

Bourdieu desenvolve também o conceito de campo. De acordo com o autor o campo é o espaço social de conflito e dominação. Cada campo possui regras próprias de organização e uma hierarquia. O autor apresenta o conceito como um espaço social estruturado em que ocorre uma disputa de força, entre dominante e dominado, estabelecida por condições desiguais. Essa disputa é orientada pela intenção de conservar ou de transformar as posições de poder e força inseridas no campo, posições essas que são orientadas não só pela disputa do poder econômico, mas também por fatores simbólicos.

Segundo a perspectiva do autor, as hierarquias culturais reforçam, reproduzem e legitimam as hierarquias sociais da sociedade, sendo essas as divisões entre grupos, classes, entre outros. Segundo Bourdieu a transfiguração das hierarquias sociais em simbólicas legitimaria as diferenças e hierarquias sociais. Dessa maneira, o sistema simbólico seria a base na qual se exerce o poder na sociedade.

3.1.2 Os capitais como instrumentos de acumulação

A sociologia de Bourdieu considera que cada indivíduo é caracterizado a partir de uma bagagem socialmente herdada. Tal bagagem inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, que podem estar relacionados ao sucesso ou fracasso escolar, além de elementos transmitidos pela família que passam a fazer parte da própria subjetividade do sujeito. Deste modo, faz parte dessa herança, o capital econômico, o que pode favorecer o acesso a bens e serviços, o capital social, determinado pelas relações sociais e o capital cultural em suas três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Neste sentido, os estudos de Bourdieu apresentam a ideia de que os capitais são instrumentos de acumulação.

O capital cultural é formado por três estados diferentes, sendo eles: a) *incorporado* constituído por saberes transmitidos de maneira informal no meio familiar, representado pelos gostos, atitudes, a maneira de falar, entre outros; b) *objetivado* estabelecido na forma de bens culturais (livros, quadros, etc.); c) *institucionalizado* determinado pelos títulos escolares.

No estado incorporado o capital cultural é constituído sob a forma de disposições duráveis do organismo. Sua incorporação está relacionada ao corpo sendo um processo que necessita de tempo e investimento exclusivamente pessoal pressupondo um exercício de inculção e assimilação. Sua incorporação pode ocorrer de maneira inconsciente e dissimulada, diferente da transmissão material do capital econômico, sendo uma propriedade que se torna parte integrante de um indivíduo, um *habitus* (BOURDIEU, 1998c).

O capital cultural objetivado consiste na aquisição de bens culturais, sendo transmitido somente na forma material, o que não garante a sua apropriação. A posse desse estado do capital depende diretamente da posse do capital econômico e também capital cultural no estado incorporado.

No estado institucionalizado o capital cultural se constitui na posse de certificados e títulos escolares representados como uma “certidão de competência” no que diz respeito à cultura. Permite comparação de títulos e de reconhecimento institucional, além de permitir a possibilidade de conversão do capital econômico em capital cultural.

O capital cultural é definido por Bourdieu como um elemento da herança familiar que teria um impacto maior sobre a definição da trajetória escolar do indivíduo. Por meio dessa definição pode-se perceber que o autor diminui o peso do fator econômico, em comparação ao fator cultural, para o entendimento das desigualdades escolares. De acordo com os estudos do autor o capital cultural, sobretudo na forma incorporada, beneficiaria o desempenho escolar, na medida em que favoreceria a aprendizagem dos conteúdos veiculados pela escola.

As desigualdades sociais são definidas também pela dominação da cultura, não sendo somente um fator atribuído à dominação econômica. O sistema escolar contribuiu para a manutenção das relações de produção, pois privilegia os alunos que possuem um acúmulo maior do capital cultural e desfavorece os demais. Segundo o autor a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural ocorre

na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar. Dessa forma, Bourdieu considera que o sistema escolar:

(...) mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultura herdado daqueles que não possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital cultural herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2005b, p. 37)

De acordo com o conceito de capital cultural, o menor ou maior domínio pela língua culta trazidos de casa pelas crianças serve de preparação para a ação pedagógica, o que facilita o aprendizado escolar da criança. Com isso, a educação escolar, para os meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, o que não ocorre com os outros grupos, em que essa educação escolar significa algo distante e estranho.

Nos estudos de Bourdieu pode-se observar a distinção entre os conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar pelas classes populares, classes médias e pelas elites. O autor considera que a estratégia mais relevante é a transmissão doméstica de capital cultural. Essa transmissão cultural pode assegurar o bom rendimento dos resultados escolares.

De acordo com a sociologia da educação de Bourdieu a posse do capital cultural favorece o êxito escolar, propiciando um melhor desempenho nos processos avaliativos. Segundo o sociólogo francês o sucesso escolar depende, em grande proporção, do capital cultural incorporado. Além da simples verificação da aprendizagem a avaliação escolar inclui também um amplo julgamento cultural, uma vez que é cobrado um estilo elegante de falar, escrever e de comportamento, exigências que, segundo o autor, só podem ser adquiridas por aqueles que foram socialmente educados nesses valores. Entretanto, observa-se que o capital social, o capital simbólico, assim como o capital econômico, são fatores auxiliares na acumulação do capital cultural.

O capital social se refere ao conjunto das relações sociais mantidas por um indivíduo, sendo elas laços de parentesco, amizade, vínculo profissional entre outros. Este capital se define pelos contatos sociais do indivíduo e, principalmente, pela qualidade do contato, tendo em vista a posição social, econômica e cultural das

pessoas com que ele relaciona-se. De acordo com os estudos de Bourdieu os indivíduos podem se favorecer dessas relações para conquistar benefícios, que podem estar relacionados a bens materiais como, por exemplo, uma indicação de emprego, ou simbólicos como, por exemplo, o prestígio social devido à participação em um grupo social dominante.

O capital simbólico se refere ao prestígio ou reputação que um indivíduo possui em um determinado campo, ou seja, na maneira pela qual o indivíduo é percebido pelas outras pessoas. Segundo os estudos de Bourdieu essa percepção pode estar relacionada com a posse dos outros tipos de capital (econômico, cultural e social), mas isso não é uma regra, pois uma pessoa pode possuir um sobrenome socialmente reconhecido, mas não possuir os elementos simbólicos associados ao nome.

Segundo a perspectiva do sociólogo as hierarquias culturais reforçam, reproduzem e legitimam as hierarquias sociais, sendo essas as divisões entre grupos, classes, entre outros. A hierarquia entre bens simbólicos seria uma relevante referência para a hierarquia dos grupos sociais, pois os indivíduos capazes de reconhecer e consumir os bens culturais tidos como superiores teriam uma maior facilidade para atingir e se manter nas mais altas posições da estrutura social. Na definição de Bourdieu o capital simbólico é:

(...) a forma que todo tipo de capital assume quando é percebido através de categorias de percepção, produtos da incorporação das divisões ou das posições inscritas na estrutura da distribuição desse tipo de capital (como forte/frágil, grande/pequeno, rico/pobre, culto/ inculto, etc.). (BOURDIEU, 2005b, p. 107)

Para Bourdieu os bens simbólicos considerados superiores, são aqueles que refletem as opções das classes dominantes. Um ponto central na sociologia do autor é o de que os indivíduos nem sempre reconhecem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes, ocupando posição de destaque justamente por pertencer a esse grupo. De maneira geral acredita-se que o padrão cultural ocupa posições elevadas simplesmente por ser superior aos demais.

Na análise de Nogueira e Nogueira (2006) as disputas simbólicas são uma forma de eufemizar as disputas entre classes. Neste sentido, os autores afirmam que ocorre uma aproximação do pensamento de Bourdieu com a

concepção marxista ou materialista de existência, pois “*a produção simbólica de um indivíduo ou grupo está subordinada ou mesmo determinada pelas condições materiais de existência*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 45).

As posições dos indivíduos ou grupos no espaço social são definidas pelo volume de capital global e da composição do capital, ou seja, da relevância de cada capital no conjunto de bens materiais e simbólicos. Bourdieu (1998e) classifica as camadas sociais como ascendentes ou descendentes e adota a designação de frações como instrumento conceitual de análise. O autor estabelece três grupos de camadas sociais, sendo essas camadas definidas por: dominantes, médias e populares.

As camadas dominantes possuem por características a acumulação de diferentes capitais, subdividindo-se em frações de dominantes em capital cultural e de frações dominantes em capital econômico. Nas camadas médias, os seus membros possuem uma espécie de “boa vontade cultural” e se espelham nas camadas dominantes. Esse grupo pode ocupar uma posição ambígua, pois ao mesmo tempo em que se diferenciam das camadas dominantes pelo poder econômico podem se aproximar das mesmas devido ao acúmulo de capital cultural. As camadas populares apresentam como características a ausência de capital cultural, famílias numerosas e tendem a realizar um baixo investimento educativo.

De acordo com o grupo investigado nesse trabalho, observa-se uma predominância das camadas populares que apresentam em sua maioria a ausência de capital cultural e de capital econômico, possuem famílias numerosas, provenientes de espaços que não favorecem a cultura letrada, inseridos num contexto de desigualdades. As características apontadas podem ser ilustradas nos seguintes depoimentos:

- Eu nasci em Minas Nova [MG] e trabalhava na roça com meus pais. Meus pais não tinha leitura, nem meu pai nem minha mãe, então incentivava mesmo era no trabalho... Então às vezes ia um pouquinho na escola muito longe, voltava já não sabia mais nada e acabava ficando só na roça mesmo (Ademir, 38 anos, trabalhador rural/pedreiro)

- Eu nasci aqui mesmo em Araraquara... Minha mãe teve uma família grande... Minha mãe teve 10 filho... Tivemos muita dificuldade na vida... E logo depois que meu pai faleceu ficou minha mãe com 10 filho... O mais velho já era casado... E a minha mãe ficou com nove filho pra cuidar, ela lavava roupa pra fora, a vida era difícil... E eu era criança nessa época... Eu

fiz cinco anos o primeiro ano... Fiquei cinco anos nele... (Eva, 51 anos, do lar)

- Nasci no estado da Bahia... E naquela época que eu nasci, foi uma época que não tinha situação adequada pro estudo... Num tinha como, a gente morava na roça... E é difícil ter um emprego escolar na roça, na cidade não tinha como, não tinha condição, não tinha transporte. Meu pai teve bastante filho (Jorge, 69 anos, aposentado)

3.2 As trajetórias escolares, familiares e profissionais:

De acordo com os estudos de Nogueira (2004), a partir de 1960, no campo da sociologia da educação, começou a surgir o interesse de pesquisar as relações entre os percursos escolares dos indivíduos e os seus meios sociais de origem e pertencimento. Segundo a autora, esses estudos eram pautados nas macro-relações. Nogueira explana ainda que, na década de 1980, os estudos sobre as trajetórias escolares receberam um novo enfoque, pois passaram a contemplar a análise dos diferentes destinos escolares dos indivíduos inseridos em um mesmo grupo social. Com base nos estudos da autora, a partir dos anos de 1990, os pesquisadores passam a estudar, também, as trajetórias escolares atípicas.

Segundo Bourdieu (2005b) o estudo sobre trajetórias não contempla somente os percursos individuais, pois é preciso compreender as relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido, Bourdieu considera que para se realizar a análise das trajetórias é necessário entender: “(...) *o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertencentes do campo – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo*” (BOURDIEU, 2005b, p. 82).

Para uma análise das trajetórias, Bourdieu considera como fator fundamental o papel da origem social para o entendimento das capacidades de inserção social. Nesse sentido as influências familiares e as possibilidades de acesso a um ensino de qualidade são fatores relevantes para a formação individual. Essas influências podem ser asseguradas pelo capital econômico, por facilitar o acesso a bens e serviços, como pelo capital social, uma vez definido como um conjunto de relações sociais influentes mantidas pela família, sendo assegurada

também pelo capital cultural institucionalizado, formado por meio dos diplomas e certificados escolares.

As relações estabelecidas entre a família e escola podem ser percebidas de acordo com o investimento e estratégias das famílias para com a escolarização dos filhos, podendo, também, serem observadas na relação estabelecida com o mercado de trabalho. Dessa forma, apresentaremos as trajetórias dos sujeitos destacando as relações formadas entre o grupo e a escola, a família e o trabalho, sendo esses fatores relacionados ao *habitus* e ao capital cultural herdado na família e adquirido ao longo da socialização dos sujeitos.

Para a compreensão da origem dos alunos podemos concluir, a partir dos dados obtidos com o questionário, que 7% dos alunos declaram ser naturais da cidade de Araraquara e 93% declaram não ter nascido na cidade. Com relação ao Estado em que nasceram 7% são naturais de Alagoas, 14% da Bahia, 5% do Ceará, 9% de Minas Gerais, 4% Paraná, 3% Paraíba, 17% Pernambuco, 1% Piauí, 2% Rio Grande do Norte, 2% Sergipe e 36% de São Paulo. Ao contrário do que se pode esperar, o estado de São Paulo apresenta o maior índice de naturalidade dos alunos pesquisados.

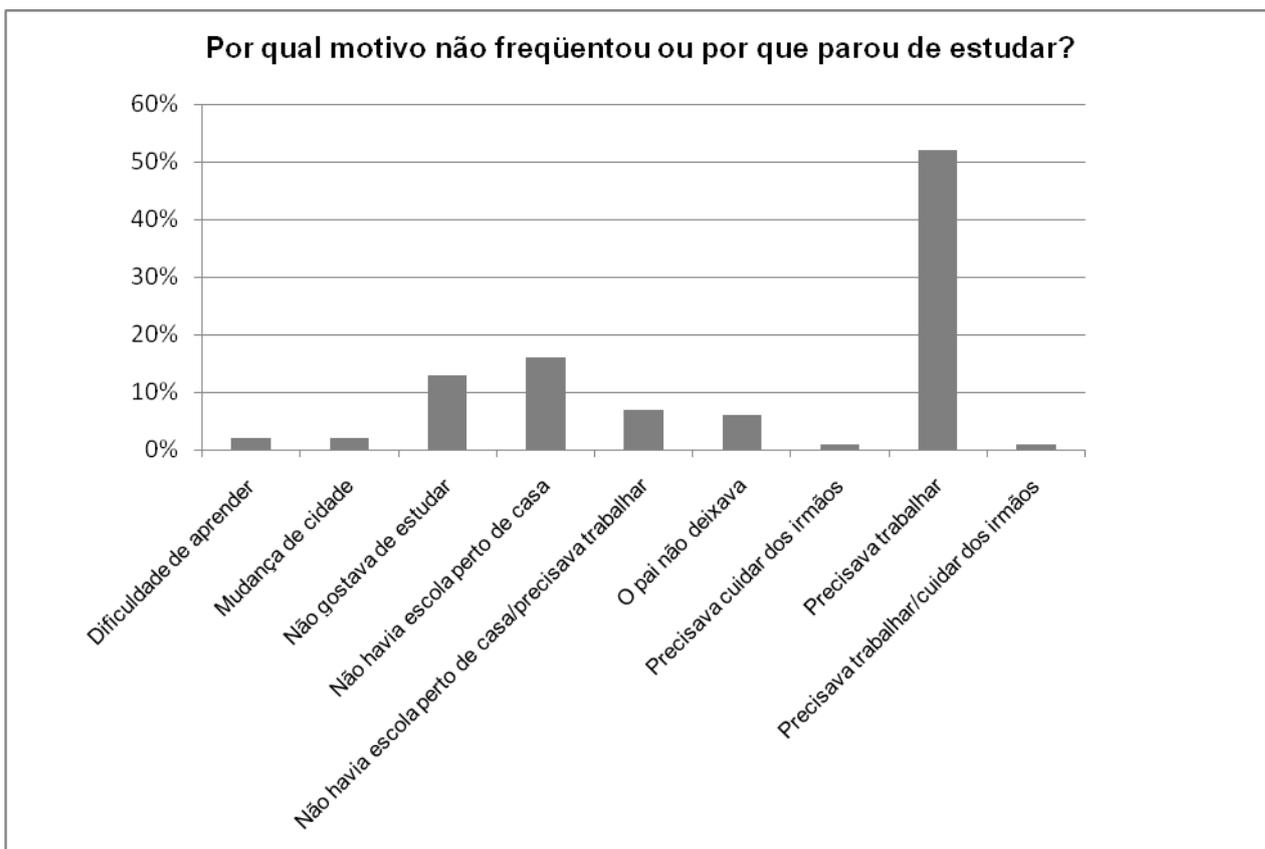
De acordo com os dados obtidos por meio dos questionários 78% dos alunos declararam ter passado a infância na zona rural e 22% moravam na zona urbana quando crianças. De acordo com os dados 21% dos alunos investigados possuem de 16 a 37 anos, 55% possuem de 38 a 59 anos e 24% possuem 60 anos ou mais.

Para a realização da análise da trajetória do grupo investigado enfatizamos a seguir os aspectos relacionados à escola, família e trabalho.

3.2.1 Fatores relacionados à Escola

Por meio dos dados obtidos a partir dos questionários observamos que o principal motivo que condicionou a exclusão dos alunos do sistema escolar quando crianças foi o trabalho (52%). O gráfico abaixo ilustra os principais fatores que afastaram os alunos da escola na idade de escolarização.

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

Com relação à frequência 62% declararam ter frequentado alguma escola quando criança contra 38% que não frequentaram. Em relação ao tempo da frequência 35% frequentaram a escola durante 1 ano, 22% durante 2 anos, 26% durante 3 anos, 13% durante 4 anos e 4% durante 5 anos ou mais.

Segundo o Mapa do Analfabetismo (2003) 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso na alfabetização são diversas como: escola de baixa qualidade, especialmente nas regiões mais pobres do país e nos bairros mais pobres das grandes cidades, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, além do despreparo da rede de ensino para lidar com essa população, entre outros.

De acordo com Bourdieu (2009):

Desta maneira, as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades

objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classes desprovidas de capital cultural. (BOURDIEU, 2009, p. 310)

A tabela a seguir apresenta os principais motivos do não acesso e da interrupção dos estudos apresentados pelos alunos nos questionários de acordo com o sexo e a idade.

Tabela 2

Motivos da interrupção dos estudos ou de não acesso quando criança	Sexo		Idade			Sexo		Idade		
	Feminino		16-37	38-59	60 <	Masculino	16-37	38-59	60 <	
Dificuldade de aprender	3%		8%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	
Mudança de cidade	3%		0%	3%	5%	0%	0%	0%	0%	
Não gostava de estudar	12%		17%	18%	0%	13%	27%	12%	0%	
Não havia escola próxima	15%		0%	18%	21%	16%	18%	12%	25%	
Não havia escola próxima e trabalhar	8%		0%	0%	5%	7%	9%	8%	0%	
O pai não deixava	9%		0%	4%	2%	2%	0%	4%	0%	
Precisa cuidar dos irmãos	2%		0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	
Precisava trabalhar	46%		75%	41%	37%	62%	46%	17%	75%	
Precisava cuidar dos irmãos e trabalhar	2%		0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	
Total	100%		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

O grupo de alunos entrevistados com idade entre 16 e 37 anos¹⁶ apresenta trajetória de abandono escolar precoce. Os principais fatores que provocaram a exclusão desses alunos estão relacionados ao trabalho, à estrutura familiar e ao não gosto pelo estudo. O grupo é, em sua maioria, proveniente de áreas urbanas com fácil acesso escolar. Os alunos Alexandre e Rita, declaram que abandonaram o estudo depois de perderem a mãe. Eles revelam que as mães os incentivavam a estudar, diferentemente de seus pais. A aluna Carla é proveniente de

¹⁶ O grupo é composto por: Alexandre (26 anos), Rita (23 anos), Carla (20 anos) e Cleiton (16 anos) provenientes da região nordeste.

área rural, declarou que a escola era muito longe de sua casa. Estudou de 4 a 5 anos, mas faltava muito e acabou abandonando a escola.

O aluno Cleiton declarou que gostava mais de jogar bola do que de estudar. Cleiton declara que brigava com os colegas de escola e que por isso ficava de castigo ajoelhado no milho. Ele relata, também, que os professores jogavam o apagador na cabeça dos alunos. A difícil relação do aluno com a escola favoreceu a interrupção dos seus estudos. No depoimento a seguir o aluno descreve a experiência escolar:

-Colocavam a gente virado pra parede... Batia o negócio de apagar [apagador] na cabeça... (...) Lá onde eu estudava era assim, eu fazia [copiava no caderno] de cabeça pra baixo, aí a professora brigava comigo...

O retorno do grupo à escola é marcado pela necessidade de inclusão na sociedade e para melhorar suas condições de trabalho. Em relação à leitura e à escrita eles declaram possuir muitas dificuldades. A aluna Carla relata que consegue escrever o nome somente quando copia de outro lugar. Os alunos consideram que, por serem mais jovens, as cobranças pelos estudos são ainda maiores. O depoimento abaixo pode ilustrar essa consideração:

- (...) eu tenho vergonha [de não ter estudado]... Porque às vezes o pessoal fala, você é tão nova e não estudou e não terminou os estudos... Mas ninguém entende porque ninguém sabe... A gente passa por muitas dificuldades (Rita, 23 anos, empregada doméstica)

O grupo entrevistado entre 38 e 59 anos¹⁷ apresenta uma trajetória escolar instável marcada por curtas passagens na escola quando crianças. Os principais motivos que os afastaram da escola foram o trabalho, as dificuldades econômicas, falta de incentivo da família, dificuldade de aprendizagem, entre outros. O depoimento a seguir apresenta as diferenças de educação entre as regiões nordeste e sudeste a partir das considerações de um dos alunos entrevistados:

- (...) eu acredito que... O sudeste, São Paulo... É lugar pra educar as crianças... Porque no nordeste é muito pobre... Não é igual aqui, São Paulo,

¹⁷ O grupo é composto por: Eva (51 anos), Celma (44 anos) e Ademir (38 anos) provenientes da região sudeste do país e Raul (44 anos) nascido na região nordeste.

é diferente...O modo de vida,de viver é diferente...É muito difícil lá (Raul, 44 anos, auxiliar de limpeza)

O retorno desse grupo à escola é marcado principalmente pela necessidade da escolarização para alcançar melhores condições de trabalho. Os alunos relatam nas entrevistas a situação de exclusão vivenciada pelo fato de possuírem uma baixa escolaridade ou por não dominarem os instrumentos necessários de leitura e escrita. Os depoimentos abaixo ilustram o sentimento dos alunos:

- A vida é muito triste, sem saber lê nessa sociedade...Se não sabe lê e escrevê não tá na sociedade...Ninguém dá bola pra você... (Raul, 44 anos, auxiliar de limpeza)

- É muito triste [não saber ler]... Porque é como se fosse uma pessoa cega... A gente acha. Porque a pessoa não sabe as letras é a mesma coisa de não estar vendo. Agora se você sabe mesmo é bastante coisa que você vê... Eu acho isso. (Ademir, 38 anos, trabalhador rural)

O grupo de alunos entrevistados com 60 anos¹⁸ ou mais não frequentou ou tiveram uma breve passagem pela escola quando crianças. Os principais fatores que os afastaram da escola foram o trabalho e a situação econômica da família. Os motivos do não acesso aos estudos podem ser diferentes para homens e mulheres. No caso da aluna Sebastiana, o pai impediu que ela frequentasse a escola. O depoimento abaixo ilustra o caso da aluna:

- Quando do tempo de criança eu queria ter estudado, mas meu pai não deixou... Inclusive a escola era do meu tio, foi construída num terreno do meu tio (...) ele achava que mulher não estudava, que não tinha que aprender a escrever porque ia escrever cartinha pro namorado... E não deixou... Eu pedi, pedi... E ele me deu uma surra (Sebastiana, 60 anos, aposentada)

O retorno do grupo à escola ocorre na idade adulta e as trajetórias são marcadas por períodos iniciais de curta frequência. Ocorre uma espécie de readaptação dos sujeitos quando retomam os estudos. O retorno também se apresenta de forma diferente de acordo com o sexo. As mulheres só retomam a escolarização depois de criarem os filhos, além disso, os maridos muitas vezes

¹⁸ O grupo de alunos com 60 anos ou mais é composto por: Jorge (69 anos), Nair (66 anos) provenientes da região nordeste do país, Sebastião (60 anos) e Sebastiana (60 anos) nascidos na região sudeste.

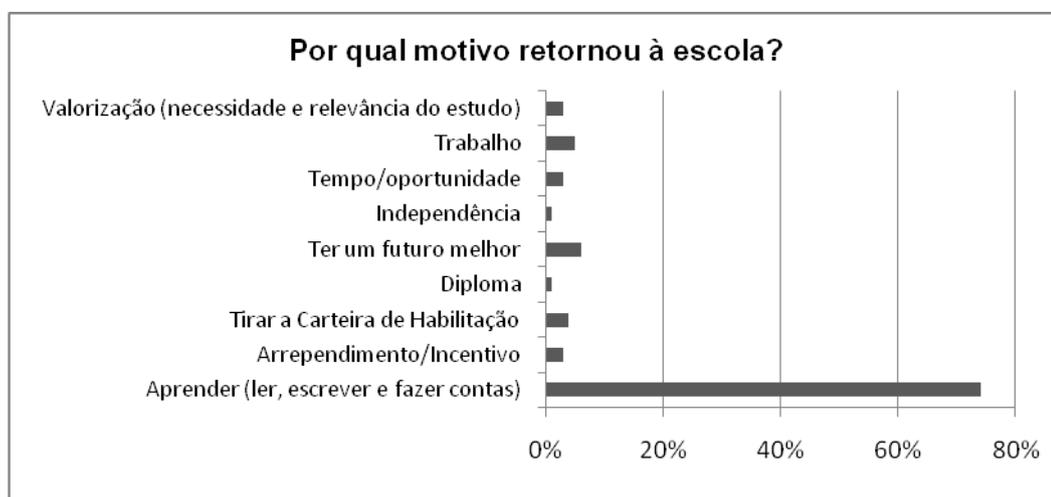
proíbem o retorno dessas mulheres à escola. A mesma aluna que foi impedida pelo pai de frequentar a escola quando criança também foi impedida, pelo marido, de retomar os estudos na idade adulta. Os depoimentos abaixo identificam uma sociedade machista e preconceituosa:

- Ainda tem mulher que o maridão não deixa estudar... Porque ainda tem muito desses machão... Mas, eu acho que a mulher tem que estudar sim. (Nair, 66 anos, pensionista/diarista)

- Depois, quando eu entrei [na escola]... Eu entrei no supletivo aqui em São Paulo... O diretor deixou... Mas ai o meu ex-marido com ciúme, tudo dia tinha briga... Ai eu tive que sair (Sebastiana, 60 anos, aposentada)

Em relação ao retorno à escola Zago afirmar que “a *retomada dos estudos, embora com tempo de permanência na instituição bastante variável, significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno.*” (ZAGO, 2007, p.25). O gráfico abaixo ilustra, a partir das considerações dos alunos, os principais motivos que condicionaram o retorno à escola.

Gráfico 5



Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

As trajetórias dos alunos aqui estudadas são mais do que simples trajetórias individuais, pois representam trajetórias coletivas de exclusão e de negação de direitos. São histórias coletivas, de raça, classe social, gênero, que se repetem de geração em geração, sendo marcadas por direitos historicamente negados. De acordo com Arroyo (2005) as trajetórias desses jovens e adultos:

Não são trajetórias lineares, fáceis, de superfície, sem significados políticos. Ao contrário, são trajetórias que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e luminosidades para escolher. Sem alternativa de escolha. (ARROYO, 2005, p. 41)

No ano de 1961 foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um artigo escrito por Paulo Freire intitulado “Escola Primária para o Brasil”. Neste artigo o autor já denunciava a situação de precariedade da educação primária brasileira apontando a falta de instituições escolares no Brasil e a dificuldade da escola em manter o aluno matriculado. A expansão das instituições escolares, segundo o autor, era uma: “(...) *necessidade imperiosa de a escola primária brasileira se multiplicar, organicamente, para diminuir, onde possível, a defasagem entre o número de meninos em idade escolar e o número de classes disponíveis.*” (FREIRE, 1961, p. 25).

A permanência do aluno na escola era outro fator a ser resolvido de acordo com o artigo. Freire (1961) aponta que ocorria um grande número de matrículas nas primeiras séries da escola primária e um declínio nas últimas a partir da terceira série. De acordo com o autor, essa situação de evasão escolar pode ser explicada devido à falta de prestígio da escola, a sua inadequacidade para atender o aluno e também ao fato do aluno ter que trabalhar para ajudar a família. No mesmo artigo o autor conta a história de um menino vendedor ambulante, repetente, que tinha no horário escolar o seu tempo de descanso e que, para Freire, “*Era um menino a quem a escola realmente nada oferecia, senão repouso de suas canseiras de homem antecipado (...).*” (FREIRE, 1961, p. 24)

Podemos observar que o mesmo fato ocorreu com os sujeitos investigados. Percebemos que a necessidade de trabalhar para auxiliar a família, a falta de escolas, a falta de condições favoráveis à inclusão dos alunos e o desprestígio da escola foram fatores que influenciaram as trajetórias escolares dos alunos em todas as faixas de idade. Nesse sentido, observamos que a demanda atual da alfabetização de adultos vem sofrendo ao longo da história da educação brasileira uma situação de exclusão que além de educacional é, também, social.

Se as análises, como a realizado por Freire em 1961, tivessem recebido a devida atenção, trabalho e recursos para um investimento numa escola pública de qualidade e para todos, talvez esses sujeitos investigados nessa pesquisa teriam recebido em idade regular de escolarização as condições básicas para se alfabetizarem e participarem democraticamente da sociedade.

3.2.2 Fatores relacionados à Família

O conhecimento transmitido pela família inclui elementos que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, principalmente o capital cultural na forma incorporada. Segundo os estudos de Bourdieu esta forma do capital cultural é constituída por elementos da considerada “cultura geral” como, por exemplo, as preferências literárias, artísticas entre outras.

“(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo tipo de capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998a, p. 41)

Para o entendimento da origem familiar dos alunos destacamos, a partir dos dados obtidos pelos questionários, que: com relação ao número de irmãos 1% declarou não ter irmão, 1% possui 1 irmão, 3% possuem 2 irmãos, 6% possuem 3 irmãos, 11% possuem 4 irmãos, 13% possuem 5 irmãos, 14% possuem 6 irmãos e 51% dos alunos declararam ter 7 ou mais irmãos. Com isso observamos que a grande maioria dos alunos provém de famílias numerosas.

A escolarização dos filhos em uma mesma família pode apresentar alguns aspectos diferentes quando analisada em relação aos filhos mais velhos e aos filhos mais novos. O depoimento abaixo pode ilustrar essa diferenciação:

- Os mais velhos não estudaram, mas os mais novos já foram, porque as leis foram mudando, mudando e aí pelo menos aprende lê e escreve

aprendero, mais foi pouco também viu? Não deram continuação. (Ademir, 38 anos, trabalhador rural)

No quadro abaixo destacamos a porcentagem dos familiares dos alunos que tiveram acesso a escola.

Quadro 3: Escolaridade dos familiares

Parentesco	Porcentagem dos que frequentaram a escola
Irmãos	57%
Mãe	28%
Pai	25%

Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

A partir dos dados apresentados pode-se perceber que os alunos são provenientes de famílias com baixa escolarização. Dos alunos investigados 65% revelaram que seus pais não sabiam ler e escrever. Nesse sentido, em relação ao capital cultural, incorporado por meio da inculcação e da assimilação das disposições duráveis, podemos concluir que esses alunos possuem uma escassa herança cultural.

Os alunos, em sua maioria, são provenientes de áreas rurais, possuem famílias com baixo capital cultural e que apresentavam uma relação distante com a escola. Desse modo, as famílias não incentivavam a escolarização dos filhos o que acabou contribuindo ainda mais para aumentar a distância entre o grupo estudado e a escola.

Os depoimentos dos alunos Alexandre (26 anos) e Rita (23 anos) revelam a importância da figura da mãe na escolarização dos filhos. Esses alunos abandonaram os estudos após a morte de suas mães. Eles declaram ainda, que seus pais não os incentivaram a continuar estudando. O depoimento a seguir ilustra este fato:

(...) - eu perdi minha mãe... Aí eu falei pro meu pai que eu ia parar de estudar, aí ele falou pra eu ir trabalhar (Alexandre, 26 anos, garçom)

Segundo Bourdieu (2005b) a família em sua definição é um privilégio instituído como norma universal. Esse privilégio é uma das principais condições de acumulação e transmissão de privilégios culturais, econômicos e simbólicos. Para o

autor, a família desempenha um papel determinante na manutenção e reprodução das relações sociais. Nas palavras de Bourdieu a família é:

“(...) um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir.” (BOURDIEU, 2005b, p. 131)

Podemos identificar, a partir dos depoimentos, que os alunos são originários das camadas populares, possuindo uma exígua herança cultural e econômica. Muitos dos depoimentos revelam que o baixo capital econômico de suas famílias foi um dos condicionantes da exclusão escolar. Os depoimentos revelam uma entrada precoce dos alunos no mercado de trabalho devido à necessidade de auxiliar a família economicamente e também ao fato de não dispor de recursos para comprar materiais escolares, entre outros, o que favoreceu o distanciamento dos alunos com a escola.

Como o estudo foi realizado com alunos adultos, muitos já constituíram sua própria família e com isso observamos que com relação ao número de filhos 20% declararam não possuir filhos, 7% possuem apenas um filho, 20% possuem 2 filhos, 22% possuem 3 filhos, 12% possuem 4 filhos, 9% possuem 5 filhos, 3% possuem 6 filhos e 7% declararam possuir 7 ou mais filhos. Dos alunos 93% declaram que os filhos são alfabetizados e 22% declararam que os filhos estão cursando ou já cursaram o ensino superior, mas devemos considerar que nem todos estão em idade escolar.

Esses dados revelam que ocorreu uma diminuição na taxa de natalidade nas famílias dos alunos, uma vez que as novas famílias formadas apresentam uma redução no número de filhos. Esse fato está relacionado aos condicionantes sociais do grupo e pode revelar, também, a estratégia dos sujeitos - ainda que de forma inconsciente - de limitar o número de filhos, diminuindo os gastos e aumentando as chances de escolarização dos filhos. Outra observação interessante é a do aumento da escolaridade dos filhos desses alunos, pois 93% afirmam que seus filhos são alfabetizados e 22% revelam que seus filhos cursam ou já cursaram o ensino superior.

De acordo com Bourdieu (1998d), as estratégias nem sempre são baseadas em uma intenção racional. As estratégias decorrem do *habitus* e podem

ser manifestadas pelas estratégias de fecundidade (limitação da fecundidade), educativas, econômicas, de investimento social, entre outras.

Observa-se na maioria dos depoimentos dos alunos que o retorno à escolarização na idade adulta é apoiado e incentivado pela família. Verificamos, também, que em alguns casos a família apresenta certa desconfiança na escolarização tardia de seus familiares. Essa relação entre a família e o estudo pode ser verificada no seguinte depoimento:

- Sabe o que eles falam pra mim? Que eu vou na escola só pra comer sopa... Mais eu falo que não tem sopa onde eu vou... É só pra encher o saco mesmo... Falam que eu vou na escola já faz uns 50 anos e não aprendo... Mas eu falo que um dia eu vou aprender (...) Eles acham engraçado eu ir pra escola hoje! (Nair, 66 anos, pensionista/diarista)

O capital social desses alunos é constituído, principalmente, por meio das relações familiares ou de pessoas do mesmo grupo social, como vizinhos e colegas de trabalho. As relações sociais podem favorecer ou não o retorno e a permanência escolar dos alunos. Nesse sentido, o apoio e o incentivo da família no retorno à escolarização constituem um dos fatores centrais que mais anunciam contribuir para o prolongamento da escolarização desses jovens e adultos.

3.2.3 Fatores relacionados ao Trabalho

De acordo com as considerações de Bourdieu a conciliação entre trabalho e estudos não impede a continuidade dos estudos, mas pode tornar a relação mais problemática. Observamos, com base nas declarações dos alunos, que o principal fator que excluiu o grupo da escola foi o trabalho. As trajetórias profissionais dos alunos apresentam um ingresso precoce no mercado de trabalho, ocupações precárias, de baixa remuneração e não qualificadas.

Os alunos entrevistados com idade entre 16 e 37 anos começaram a trabalhar após abandonar os estudos. As mulheres começaram a trabalhar como babá, faxineira, ou acompanhante de idosos e os homens trabalharam no corte de cana, jardinagem e como garçom. Além dos fatores que condicionaram esses alunos

a iniciarem precocemente suas trajetórias profissionais, como o baixo capital econômico e a escassa herança cultural, Bourdieu (1983) considera que uma das razões pelas quais os adolescentes das camadas populares abandonam a escola para poder trabalhar está relacionada ao desejo de ascenderem rapidamente ao estatuto do adulto e obterem uma relativa independência financeira. O autor considera que:

(...) ter dinheiro é muito importante para se firmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto, para ser reconhecido e se reconhecer como um “homem”. Este é um dos fatores do mal-estar que a escolaridade prolongada suscita nos filhos das classes populares (BOURDIEU, 1983, p. 115)

Os alunos com idade entre 38 e 59 anos iniciaram suas trajetórias profissionais muito jovens. Dois alunos entrevistados começaram a trabalhar na lavoura para ajudar no sustento da família. Um deles iniciou a vida profissional como vendedor ambulante e uma das alunas entrevistadas começou a trabalhar depois que não obteve sucesso na escola. Essa aluna apresentou dificuldades de aprendizagem o que a fez cursar a primeira série por 5 anos. A aluna revelou que: *“como eu não passava [de série] a minha mãe falou “Vai trabalhar, porque na escola não vai mesmo”... Ai eu comecei a trabalhar”* (Eva, 51 anos, do lar)

Os alunos entrevistados com 60 anos ou mais, apresentam uma inserção precoce no mundo do trabalho, desenvolvendo atividades na lavoura, no corte de cana e nas tarefas domésticas. Além das dificuldades econômicas, das famílias numerosas e da distância das escolas, os alunos consideram que as atividades profissionais desenvolvidas na roça não exigiam o conhecimento escolar, um fator que também afastou esses alunos da escola. O depoimento a seguir aborda essa questão:

- Nasci no estado da Bahia... E naquela época que eu nasci, foi uma época que não tinha situação adequada pro estudo... Num tinha como, a gente morava na roça... E é difícil ter um emprego escolar na roça, na cidade não tinha como, não tinha condição, não tinha transporte. Meu pai teve bastante filho (Jorge, 69 anos, aposentado)

Para o entendimento da ocupação atual dos alunos destacamos o seguinte quadro:

Quadro 4: ocupações mais frequentes*:

Ocupação	Porcentagem
Aposentado	5%
Auxiliar de Limpeza	3%
Cozinheira	3%
Do Lar	22%
Doméstica	16%
Jardineiro	4%
Pedreiro	6%
Pensionista	3%
Pintor	3%
Serviços Gerais	4%
Outros	31%

Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

*Os dados completos sobre a ocupação encontram-se no apêndice.

Verifica-se que os alunos não possuem qualificação profissional e, devido à baixa escolarização e ao fato de não dominarem os instrumentos de leitura e escrita, são excluídos do mercado formal de trabalho, desenvolvendo trabalhos manuais e de baixa remuneração. O depoimento a seguir ilustra a situação de exploração e de precariedade dos trabalhos desenvolvidos:

- Ah, você não consegue um emprego bom, né... Eu fui muito explorada... A pessoa num dá valor no serviço... Eu ia trabalhar num lugar, aí chegava lá eu dava um preço, e a pessoa falava que é muito, que ia me pagar tanto e eu topava... Eu trabalhava barato, fazer o que... (Celma, 44 anos, diarista)

As trajetórias profissionais dos alunos apresentam uma divisão de classe social, pois é possível perceber que esses sujeitos ocupam posições subalternas de baixa remuneração e, também, uma divisão de gênero, pois se verifica que as mulheres ocupam posições relacionadas ao espaço doméstico.

Em todos os grupos foi possível perceber que o trabalho é ainda o fator que mais dificulta a permanência na escola. Conciliar o estudo com o trabalho é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos. A dupla jornada dificulta também o estudo fora do ambiente escolar, pois a grande maioria dos alunos revela que não possui tempo para estudar em casa.

3.3 As atuais expectativas dos alunos em relação à escolarização

As expectativas dos alunos em relação à escolarização identificam as condições objetivas que foram interiorizadas pelos sujeitos, acarretando uma relação entre as esperanças subjetivas e as possibilidades objetivas. As escolhas se diferenciam de acordo com as posições sociais ocupadas pelos sujeitos.

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesses, predestinando, a agir de modo que essas chances se realizem. (BOURDIEU, 1998d, 111)

As escolhas em relação ao futuro são fundamentadas em um certo *ethos* de classe, dessa forma, a família representa um papel fundamental sobre a trajetória escolar, sobre as atitudes e aspirações dos sujeitos. O *habitus* primário, disposições adquiridas durante a infância e, nesse sentido, muito duradouras, influenciam os gostos, posturas corporais, aspirações profissionais e também as expectativas dos indivíduos, conforme analisa Bourdieu:

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas atraem a ação transfigurada das condições objetivas (BOURDIEU, 1998a, p. 49)

Considerando-se que a escola privilegia os indivíduos que possuem um maior volume de capital cultural, pode-se analisar que a escola, assim como a família, também interfere nas aspirações ou expectativas dos indivíduos. Sendo assim, os grupos desfavorecidos no interior das instituições escolares tendem a ter baixas aspirações de futuro.

Segundo Bourdieu (1983) a escola manipula as aspirações dos indivíduos. Nas palavras do autor a escola *“não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnica, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações.”* (BOURDIEU, 1983,p. 115). Neste sentido, muitas das expectativas apresentadas em relação à escolarização podem ser reflexos das trajetórias escolares e das condições atuais de escolarização dos sujeitos.

O gráfico a seguir apresenta as principais expectativas do grupo investigado obtidas a partir dos dados dos questionários:

Gráfico 6



Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

De acordo com o levantamento realizado, a maior expectativa desses alunos em relação à escolarização é a de adquirir os instrumentos necessários para o uso da leitura e da escrita. Dessa maneira, verifica-se que o grupo tende a realizar um baixo investimento escolar visando principalmente à alfabetização e, portanto, realizando a escolha do necessário, característica dos grupos originários das camadas populares. Esse baixo investimento escolar não ocorre somente no grupo com mais de 60 anos de idade, apresentando-se também na faixa etária entre 16 e 37 anos, como no caso apresentado abaixo:

- (...) Então... Minha mãe e meu pai não tinham condição de comprar, caderno, roupa pra nós ir pra escola... Então é isso... Aí eu parei um pouco, agora eu to arrependida... **Aí eu comecei a estudá pra sabê pelo menos escrevê meu nome** (Carla, 20 anos, do lar)

- O que faz eu querer mais continuar estudando... Primeiro é eu ter uma carreira, outra é fazer curso... Ter um diploma... Até eu chegar no diploma da oitava série, isso pra mim já é uma vitória... (Alexandre, 26 anos, garçom)

A escolarização assume um caráter de condição necessária à realização de expectativas de ascensão social, nas palavras de Nogueira, a camada popular aceita a escola *“como fonte legítima da aquisição do conhecimento, e nela*

deposita suas expectativas de promoção social.” (NOGUEIRA, 1991, p. 90). A segunda maior expectativa apontada pelo grupo foi a de *ter um futuro* melhor. Ficam implícitas, nesta expectativa, muitas outras aspirações como as de ocuparem uma posição mais elevada na estrutura social, melhorar as condições de moradia, trabalho, entre outras, podendo ter sentidos diferentes de acordo com o sexo e a faixa etária dos alunos. Para Bourdieu “(...) *a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola.*” (BOURDIEU, 1998a, p. 49)

Pode-se observar nas expectativas apresentadas pelos alunos, ilustradas no gráfico acima, que a escolarização apresenta-se também como uma estratégia de mobilização social, na medida em que a segunda e a terceira maiores aspirações são as de *ter um futuro melhor* e a de *melhorar as condições de trabalho*. De acordo com os depoimentos dos alunos entrevistados, percebe-se que eles possuem o desejo de ascenderem socialmente por meio da escolarização, mas suas aspirações, em sua maioria, são compatíveis com as condições objetivas do grupo em que estão inseridos, como é possível constatar nos depoimentos a seguir:

-Ah, eu pretendo estudar mais, pra ter um emprego melhor, sei lá.... Talvez ser um encarregado (Raul, 44 anos, auxiliar de limpeza)

- Ah, acho que quero conseguir um emprego bom, né... Conseguir um emprego bom... Ah, pode ser assim em orfanato, numa creche, cuidar de criança... Um emprego assim, bem melhor (...) É, um emprego mais leve (Celma, 44 anos, diarista)

Segundo os estudos de Bourdieu as camadas populares tendem a realizar a “escolha do necessário”:

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de se desejar o impossível. (BOURDIEU, 1998a, p.47)

Apresenta-se como uma expectativa dos alunos a de *cursar o ensino superior*, o que pode representar o desejo de melhorarem suas condições de trabalho e de salário. Por outro lado, o grupo originário das camadas populares pode, na maioria das vezes, apresentar uma maior dificuldade em ingressar no

ensino superior e, também, apresentam dificuldades em financiar os estudos e garantir a sua permanência até o final do curso.

Embora seja uma expectativa dos alunos *dar continuidade aos estudos*, verifica-se uma tendência nas camadas populares de realizarem baixos investimentos escolares, pouco arriscados, diferentemente do que ocorre nas camadas médias e dominantes.

Bourdieu considera que a incompatibilidade entre as aspirações e as possibilidades objetivas tende a gerar “*demandas sem efeito*” (BOURDIEU, 1998a, p.47). Ocorre nesse grupo uma espécie de desinvestimento provocado por tentativas fracassadas. A falta de referências de êxito escolar no meio familiar pode também contribuir para a ausência da perspectiva de prolongamento da escolaridade centrando as expectativas futuras principalmente na intenção de aprender a ler e a escrever.

Quanto menor for a oportunidade escolar dos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais, menor será a expectativa em relação à escola e mais modesta será sua aspiração de ascensão social. Verifica-se que ocorre, por parte dos alunos, uma tendência em criar expectativas e práticas de acordo com as condições objetivas.

Mais precisamente, as disposições frente ao futuro e, por consequência, as estratégias de reprodução, dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou grupo (e. g. fração de classe, linhagem) e, secundariamente, do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante. (BOURDIEU, 1998d, p. 101)

Apresenta-se também como uma expectativa do grupo a de *ser mais respeitados*. Isso revela que o fato dos alunos possuírem baixa escolaridade, implica na desvalorização dos mesmos no meio social. É recorrente nos depoimentos dos alunos entrevistados a situação de marginalidade e preconceito vivenciada pelo grupo.

Na busca pela obtenção do respeito e valorização na sociedade os alunos utilizam a escolarização como uma estratégia de recuperação da sua *auto-estima*. Como pode-se observar no seguinte depoimento:

- Ah, eu tô muito feliz... Eu to muito contente... Eu falo pros outros que eu tô na escola (Nair, 66, pensionista/diarista)

Observa-se, também, que além das expectativas de serem reconhecidos, valorizados socialmente e de resgatarem a auto-estima, os alunos esperam ser independentes. Na expectativa apresentada de *tirar a carteira de habilitação* está implícito o desejo dos alunos de serem independentes. Em muitos dos depoimentos percebemos que o fato de não saber ler e escrever faz com que esses sujeitos se sintam muito dependentes de outras pessoas. Os depoimentos abaixo expressam tal situação:

- Agora vou tirar a habilitação pra num ficar dependendo dos outros. Sozinho a gente não vive... Mas, tem muita coisa que você pode fazer e... tem que ficar pedindo pros outros. (Ademir, 38 anos, trabalhador rural)

- Tudo você tem que depender dos outros... Tem que perguntar. Assim, no banco, naqueles caixa eletrônico (...) É duro... Eu fui viajar pro estado de Minas, e eu tive que perguntar... Desde o ônibus até a rua... E tem que perguntar, porque você não sabe ler nada (Sebastião, 60 anos, pedreiro)

A tabela abaixo apresenta as expectativas do grupo em relação ao sexo e a idade:

Tabela 3

Expectativas	Sexo		Idade			Sexo		Idade		
	Feminino	16-37	38-59	60 <	Masculino	16-37	38-59	60 <		
Aprender (ler escrever e fazer contas)	43%	33%	36%	63%	40%	46%	34%	50%		
Melhorar a auto-estima	6%	8%	3%	10%	4%	0%	8%	0%		
Tirar a carteira de habilitação	3%	0%	3%	6%	2%	0%	4%	0%		
Cursar o ensino superior	6%	17%	6%	0%	9%	9%	11%	0%		
Dar continuidade aos estudos	3%	0%	3%	6%	2%	0%	4%	0%		
Diploma	3%	0%	6%	0%	2%	0%	4%	0%		
Ter um futuro melhor	18%	17%	20%	15%	30%	27%	23%	50%		
Ser mais respeitado	2%	0%	3%	0	2%	0%	4%	0%		
Melhorar as condições de trabalho	16%	25%	20%	0%	9%	18%	8%	0%		
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		

Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000a) os programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos que inicialmente atendiam, em sua maioria, pessoas idosas, de origem rural e que nunca tiveram acesso à escolarização, passaram a acolher também um novo grupo social formado por jovens de origem urbana e com trajetórias escolares anteriores mal sucedidas. Esses jovens carregam o estigma de “alunos-problemas” que não tiveram êxito em suas trajetórias escolares e que passam a buscar nos cursos de escolarização acelerada uma forma de superar suas dificuldades com relação ao saber. Essa transformação pode significar que as oportunidades de acesso ao ensino não garantiram a permanência escolar desses indivíduos.

Observa-se que a educação de jovens e adultos possui grupos diversificados de alunos tanto em relação à idade, como em relação às expectativas. Com isso, a diversidade do atendimento na educação de adultos provoca um desafio aos educadores que lidam com um universo muito variado de expectativas em relação à escola. Os depoimentos abaixo são exemplos da variedade de expectativas desses alunos:

Quais são suas expectativas em relação aos estudos?

- É terminar e seguir em frente... Até o 3º (...) Fazer uma faculdade... E terminar meu curso [de informática], mas no começo eu não queria fazer [o curso] não porque eu achava que iria ser motivo de sarro na sala (Rita, 23 anos, empregada doméstica)

- Aprender um pouquinho pra mim estudar... Um pouquinho tá muito bom... Pra sair, pra ler... Não precisa muito não... Aprendendo um pouquinho já tá bom (Sebastiana, 60 anos, aposentada)

O rendimento escolar está relacionado diretamente ao capital cultural investido inicialmente pela família, enquanto o rendimento social e econômico de um certificado ou título depende do capital social. Uma das expectativas apontadas pelos alunos é a de conseguir a certificação de escolaridade (*diploma*). O grupo que mais evidenciou esse desejo foi a faixa etária entre 38 e 59 anos em ambos os sexos.

Com relação ao investimento escolar de cada grupo, Bourdieu considera que a intensidade varia de acordo com a função do grau de que a

reprodução social depende do sucesso escolar dos seus membros. O grau de investimento está relacionado com o retorno provável, intuitivamente estimado, sobre o que se pode obter a partir da aquisição do título escolar, no mercado de trabalho e, também, nos diversos mercados simbólicos. Nesse sentido, a classe média intelectualizada precisaria investir muito mais na educação de seus filhos em relação à elite econômica, pois deve sua posição quase que exclusivamente à certificação escolar.

De acordo com os estudos de Bourdieu quanto mais ampla for a oferta ao título escolar maior será a sua desvalorização. Quanto mais as classes que anteriormente não tinham acesso a educação, passam a obter títulos escolares, maiores serão as estratégias dos grupos detentores desses bens de estabelecer níveis cada vez mais altos e restritos do sistema escolar. Tal processo é denominado por Bourdieu de “translação global”. O autor constata ainda que indivíduos de diferentes grupos sociais portadores de um mesmo diploma podem ter êxitos profissionais diferenciados. Com isso, percebe-se que as relações sociais e as condições econômicas podem ampliar os benefícios potenciais de um diploma.

Na concepção de Bourdieu, o sistema escolar possui uma série de desdobramentos pouco diferenciados entre si que podem favorecer uma escolha errada fazendo com que os indivíduos caiam nas armadilhas dos títulos desvalorizados ou tenham aspirações incompatíveis com suas reais chances. Na avaliação do autor *“A posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico.”* (BOURDIEU, 2009, p. 333)

Nas considerações do grupo, a obtenção de um título escolar pode representar para os alunos a possibilidade de ampliar suas chances no mercado de trabalho. Na relação desses alunos com o saber, nem sempre o mais importante é o conhecimento adquirido por meio da escolarização, mais sim a obtenção da certificação escolar, configurando-se como uma exigência de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo.

Os depoimentos dos alunos revelam que o retorno à escola está relacionado, de modo geral, a expectativa de melhorar as condições de vida e trabalho. Nesse sentido, Haddad (2002) considera que conhecer as expectativas e motivações que fazem com que os alunos retornem e permaneçam nas salas de

alfabetização contribui para a elaboração de programas e propostas educativas, podendo também, contribuir para a diminuição da evasão escolar.

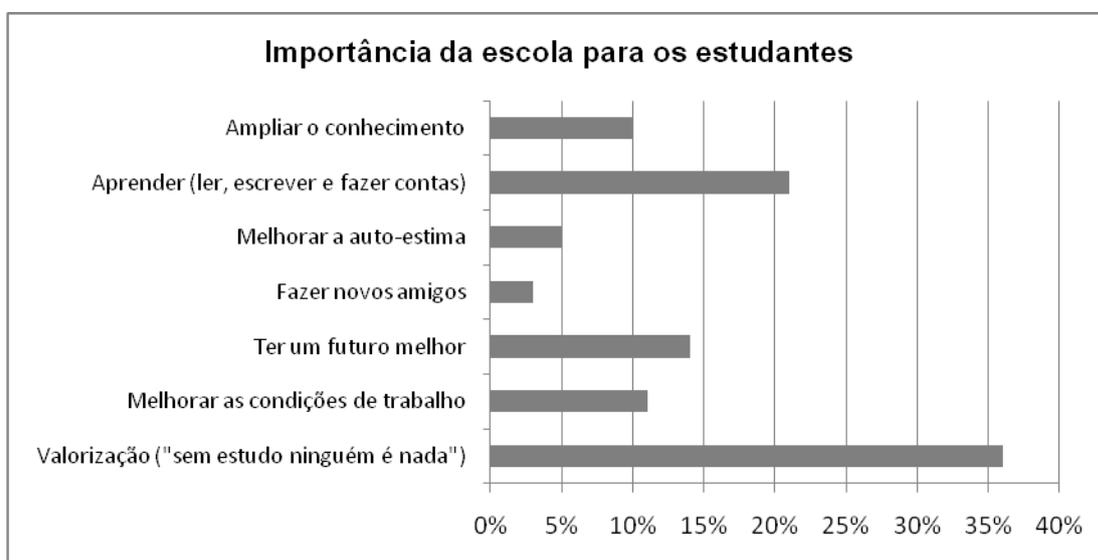
Foi possível verificar no estudo realizado uma grande valorização dos alunos em relação à escola e ao conhecimento. Valorização essa que se intensificou ao longo da trajetória de exclusão social vivenciada pelo grupo estudado. No retorno à escola o grupo passa a ver o conhecimento escolar como uma “tábua de salvação” e lamenta o fato de não ter concluído os estudos quando mais jovens. Como pode ser ilustrado no seguinte depoimento: “(...) *Se eu soubesse que a escola era a verdade eu não tinha abandonado não*” (Raul, 44 anos, Auxiliar de limpeza).

O valor conferido à escola está relacionado à posição social e econômica ocupada pelo indivíduo. Segundo Bourdieu:

Ainda que a adesão que os indivíduos concedem às hierarquias escolares e ao culto escolar da hierarquia não esteja jamais desligada da posição que a Escola lhe outorga em suas hierarquias, ela depende, sobretudo de um lado do sistema de valores que eles devem à sua classe social de origem (o valor reconhecido à escola nesse sistema estando ele mesmo em função do grau em que os interesses dessa classe são ligados à Escola) e, por outro lado, do grau em que seu valor mercantil e sua posição social dependem de sua garantia escolar. (BOURDIEU, 1975, p. 158)

O gráfico abaixo ilustra as considerações dos alunos sobre a importância da escola e dos estudos:

Gráfico 7:



Fonte: Pesquisa de campo 2009 (Questionário).

As necessidades e preconceitos sofridos pelos alunos pelo fato de possuírem uma baixa escolaridade fazem com que ocorra, na idade adulta, uma maior valorização do conhecimento escolar. Foi possível identificar na fala dos sujeitos que formaram novas famílias e que possuem filhos em idade escolar que, ao contrário do que aconteceu em suas infâncias, eles incentivam os seus filhos a estudar e procuram acompanhar a escolarização dos mesmos. Os sujeitos tendem a criar expectativas para que seus filhos estudem e possam, por meio da escolarização, superar a situação de exclusão vivenciada em seu meio social, melhorar as condições de trabalho e elevar a posição do grupo na estrutura social.

A projeção de futuro é possibilitada pelo *habitus*, pois as atitudes com relação ao futuro incidem em uma dimensão fundamental do *habitus*. Observa-se nos depoimentos dos sujeitos entrevistados que eles passam a projetar nos filhos suas expectativas e desejos de uma longa escolarização. Expectativas que muitas vezes só poderão ser vividas através dos filhos. Nesse sentido, Bourdieu explana que ocorre uma *“espécie de projeção imaginária de sua trajetória passada, o futuro “que sonha para o filho” e no qual se projeta desesperadamente devora seu presente”* (BOURDIEU, 1988, p. 102). O grupo enfatiza a importância da escolarização para os seus filhos e, devido às condições objetivas presentes em suas trajetórias, tendem a diminuir as expectativas com relação à própria escolaridade.

Os depoimentos abaixo exemplificam as expectativas dos alunos em relação à escolarização de seus filhos:

- Agora em diante é passar tudo o que eu passei pra minhas filhas... E falar pra elas ir na escola, pra dá objetivo pra elas, pra não acontecer o que aconteceu comigo, porque não foi por falta de vontade que eu não fui na escola, foi trabalho mesmo (Raul, 44 anos, auxiliar de limpeza)

- Eu tenho dois [filhos]... Um que vai fazer dezoito e a menininha com três aninhos. O meu filho esse ano ele termina o colegial e ele tá trabalhando também na mesma empresa que eu só que ele ta no serviço interno, ta trabalhando na indústria mesmo. Tá fazendo um curso no Senai, curso de eletricidade... A gente sempre se preocupou mais com os estudos mesmo pra ele ter uma oportunidade melhor porque hoje tem que estudar mesmo (Ademir, 38 anos, trabalhador rural)

- Ah, eu tinha muito [sonhos]... Mas agora num sonho mais não... Só pros filhos... Agora o meu sonho “eu joguei nas costas” da minha filha... E do meu filho, também... (Eva, 51 anos, do lar)

3.4 O retorno ao campo de pesquisa: as principais mudanças ocorridas nas vidas dos alunos e a concretização das expectativas (2009-2010).

Com a intenção de observar as principais mudanças que ocorreram na vida dos 12 alunos entrevistados em 2009 decidimos retornar ao campo de pesquisa no segundo semestre de 2010 para verificar se os alunos continuaram estudando e se as expectativas levantadas por eles foram concretizadas entre os anos de 2009 a 2010. Consideramos o período de um ano pequeno para grandes mudanças, mas os depoimentos revelam informações que podem contribuir para o entendimento da escolarização na perspectiva dos alunos e para a reflexão do atendimento ao jovem e adulto em processo de alfabetização.

Para a obtenção dos novos dados elaboramos um novo roteiro de entrevista semi-estruturado com 8 questões, com o objetivo de verificar quais os principais avanços alcançados na leitura e na escrita no período, se os alunos concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, se continuaram estudando, por quais motivos interromperam os estudos e identificando, também, as principais dificuldades encontradas para a concretização de suas expectativas.

A partir das visitas aos núcleos de ensino e das informações da Secretaria Municipal de Educação sobre a matrícula dos 12 alunos entrevistados em 2009, verificamos que 3 alunos (Ademir 38 anos, Raul 44 anos e Rita 23 anos) concluíram os anos iniciais do ensino fundamental e receberam certificado, 5 alunos (Carla 20 anos, Celma 44 anos, Nair 66 anos, Sebastiana 60 anos e Sebastião 60 anos) continuaram frequentando as salas de aula do Proeaja e 4 alunos (Alexandre 26 anos, Cleiton 16 anos, Eva 51 anos e Jorge 69 anos) pararam de estudar.

3.4.1 Grupo de alunos concluinte

“Sim, agora já posso provar pra qualquer brasileiro que sei ler e escrever”

Raul, 44 anos.

No grupo de alunos concluintes podemos observar que ocorreram mudanças semelhantes na vida de Ademir e Raul. Os dois relataram que as condições de vida melhoraram, pois a partir do conhecimento da leitura e da escrita estão desenvolvendo novas atividades profissionais, melhorando suas condições de trabalho e salário.

- Tá bem melhor esse ano, viu?... porque eu saí do emprego lá da usina e agora tô contratado numa construtora e tô trabalhando de pedreiro. Assim no financeiro melhorou muito pra mim. Quando o chefe não tá sou eu que fico responsável por tocar a obra. (Ademir, 38 anos, pedreiro)

- Com o diploma eu já consegui melhorar de emprego lá na firma... sai da parte da limpeza e agora tô como operador de caldeira, porque já nesse serviço precisa anotar as coisas no relatório... eu agora eu já tô sabendo, né? Nessa parte melhorou. (Raul, 44 anos, operador de caldeira)

Os dois alunos consideram que o estudo ajudou na mudança de emprego, pois se não soubessem fazer os cálculos, escrever e ler não iriam conseguir desempenhar as novas funções. Nesse sentido, a expectativa de melhorar as condições de trabalho, por meio da escolarização, apontadas pelos dois sujeitos foi concretizada. Ademir e Raul admitem que ainda possuam um pouco de dificuldade para escrever, pois, às vezes, trocam algumas letras nas palavras, mas se consideram preparados para cursar os anos finais do ensino fundamental. Com relação à mudança provocada a partir do retorno à escola Raul considera que:

- Hoje eu me sinto mais reconhecido na sociedade... porque quem não tem estudo a sociedade não aceita... que nem aconteceu com o Tiririca porque ele teve que provar pra sociedade que sabe ler e escrever. Eu não votei nele, mais já que ele conseguiu o cargo lá eu torço pra ele ajudar a população que votou nele, né? E tem que saber ler e escrever mesmo porque se não ele não vai conseguir ajudar ninguém. (Raul, 44 anos, operador de caldeira)

Nesse sentido, mais do que a aquisição do diploma para melhorar as condições de trabalho, a certificação também representa para os sujeitos uma maneira de fazer parte da sociedade. Segundo Nogueira:

Além disso, e como parte das exigências sociais, enxerga-se nos certificados escolares (o diploma), o meio necessário para escapar às condições mais precárias de existência. E a confiança depositada na escola para esses fins não se esgota na busca de um posto mais qualificado na divisão técnica do trabalho (e, portanto, melhor remunerado), mas expressa ainda a aspiração a um lugar simbólico (ser alguém na vida) que afaste a ameaça da desqualificação social. (NOGUEIRA, 1991, p. 91)

Os alunos também apresentavam a expectativa de tirar a carteira de habilitação. Raul concretizou a expectativa, mas Antônio declarou que ainda está lendo o livro preparatório do exame para estar mais seguro quando for realizar a prova escrita. De acordo com Manzato:

Os que não adquiriram a linguagem escrita têm o direito de “ir e vir” ofendido, uma vez que, embora tenham habilidades para dirigir, não conseguem passar no exame solicitado para a retirada da carteira de habilitação devido à prova escrita. (MANZATO, 2007, p. 110)

O depoimento de Ademir nos chamou a atenção sobre a atitude tomada com relação à escolarização do filho. Com as melhorias na condição salarial, alcançadas no ano de 2010, Ademir decidiu incentivar seu filho a parar de trabalhar para se dedicar somente aos estudos.

- Eu incentivei meu filho a parar de trabalhar e ir estudar... ele terminou o curso do SENAI e agora tá fazendo outro curso no industrial [escola técnica]... porque não quero que o trabalho atrapalhe o estudo dele. (Ademir, 38 anos, pedreiro).

Os dois alunos interromperam, mais uma vez, suas trajetórias escolares para se dedicarem somente ao trabalho. A principal justificativa que provocou a interrupção foi o horário de trabalho.

A aluna Rita de 23 anos também recebeu o certificado de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, mas considerou que ainda não está preparada para cursar os anos finais do ensino fundamental e decidiu procurar outro núcleo do Projeto para se preparar para dar continuidade aos estudos. A aluna considerou a mudança de núcleo necessária, pois acredita que o núcleo onde estudava já havia oferecido tudo o que tinha para oferecer. A aluna também declarou que está procurando uma professora particular para ajudá-la a se

desenvolver mais na escrita e, assim, realizar a prova escrita para tirar a carteira de habilitação. A expectativa de arrumar um emprego melhor ainda não foi concretizada e, segundo a análise da aluna, isso se deve a falta de estudos. Nas palavras da aluna: *“ainda não consegui um emprego melhor porque é muito difícil ir pro mercado de trabalho sem estudo”* (Rita, 23 anos, empregada doméstica).

3.4.2 Grupo de alunos que continua em processo de alfabetização no Proeaja

Dos doze alunos entrevistados no ano de 2009, cinco continuaram matriculados no Projeto. De modo geral todos declaram ter obtido avanços em relação à leitura e a escrita, mas na maioria dos casos são avanços ainda muito pequenos para oferecer a essas pessoas plena autonomia no uso da leitura e da escrita. Como pode se perceber nos depoimentos abaixo:

- Ah... melhorei sim, já consigo escrever meu nome que antes eu não conseguia... Escrevo o nome do meu marido, do meu filhinho, Araraquara eu já sei fazer [escrever]... Acho muito difícil escrever, né? Palavrinha pequena eu escrevo, exemplo: pato. (Carla, 20 anos, do lar)

- Melhorei, mas foi bem pouco viu. Por exemplo, tô conseguindo fazer o meu nome inteiro e o nome dos meus filhos. Lê eu não leio muito não, tá igual... mais as letras eu conheço. Na matemática eu sou bem melhor... gosto de fazer conta de mais [adição]. (Sebastiana, 60 anos, aposentada)

- Outro dia mesmo a professora passou ditado pra gente fazer e eu acertei quase todas as palavras. Tô escrevendo mais algumas coisinhas sem olhar na lousa. A leitura tá mais ou menos... Tem palavra que é mais complicada que outra, né? Bom, mais um pouquinho tá dando pra me virar. (Nair, 66 anos, pensionista/diarista)

- Teve uma pequena melhora, mas muito pouca. Teve muita mudança de professora, isso atrapalha muito a gente... Porque a gente tá acostumado com uma professora e depois vem outra e aí a gente demora pra pegar o jeito da professora nova e nisso demora pra gente aprender. Esse ano não aprendi muito mais não... e olha que eu sou o que menos falta aqui da escola. (Sebastião, 60 anos, pedreiro)

A aluna Celma foi a única representante desse grupo que declarou ter obtido uma melhora significativa na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a declaração da aluna:

- Deu uma melhorada... na letra principalmente. A leitura está ótima... agora consigo ler aquelas letras mais difíceis “lh”, “nh”, palavras grandes. Consigo escrever frase, bilhete... acho que melhorei bem esse ano...

De acordo com os depoimentos, os alunos ainda apresentam muitas dificuldades em aprender a ler e a escrever. Esses depoimentos podem de certa forma, anunciar que a educação oferecida para esse contingente não está dando conta de atender a expectativa maior do grupo que é a de aprender a ler e a escrever.

3.4.3 Grupo de alunos que “interrompeu” os estudos

Dos quatro alunos que pararam de estudar, somente uma aluna foi localizada. Não conseguimos mais contato com o Alexandre (26 anos), Cleiton (16 anos) e Jorge (69 anos). Sabemos que os três alunos saíram do projeto no início de 2010 e que nos núcleos em que estudavam houve uma alteração das monitoras (professoras).

Embora não tivéssemos conseguido um novo contato com os três alunos, partimos da hipótese de que os alunos pararam de estudar por não terem se adaptado à mudança de monitora. Tal situação é recorrente nos depoimentos dos alunos de salas de alfabetização. Muitos deles apontam a mudança de professores como um fator dificultador para a permanência na escola.

No caso da aluna Eva a decisão de parar de estudar veio a partir da necessidade de cuidar do filho doente. Em depoimento a aluna revelou que sua filha está fazendo um curso técnico no período noturno e não pode mais cuidar do irmão para a mãe poder ir à escola. O caso da aluna representa a realidade de grande parte das mulheres adultas que interrompem os estudos para se dedicarem ainda mais aos cuidados com a família.

Um outro aspecto com relação à educação de mulheres adultas é levantado: quando as mulheres ingressam em turmas de alfabetização, elas se deparam com o desafio de participar regularmente das aulas, uma vez que estas competem na divisão do tempo entre muitas outras demandas,

simultâneas na vida cotidiana, especialmente para mulheres pobres. Dessa maneira, o papel dessas educandas, como mães e como aquelas que cuidam da família, significa que virtualmente todo problema familiar que emerge adquire maior prioridade do que assistir às aulas. (MANZATO, 2007, p.53)

Identificamos, também, no depoimento de Eva que a aluna considera suficiente o que aprendeu até então para desenvolver as atividades de seu dia-a-dia. De acordo com a aluna:

- Eu falo pra minha filha estudar pra não ficar igual eu. Eu acho que o que eu tinha que aprender já aprendi... agora não pretendo continuar estudando não, as coisas que era mais difícil pra mim fazer eu já faço, pago as minhas coisas sozinha, vou no banco... com o estudo que eu tenho já dá pra me virar bem. (Eva, 51 anos, do lar)

A evasão pode ser caracterizada como involuntária e fruto de diferentes processos. Na maioria das vezes ela não se configura em uma ação individual, planejada ou intencional. Nesse sentido, o processo da evasão é entendido aqui como consequência das diferentes ações sofridas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias escolares. Nas palavras de Zago, *“a escola brasileira continua a apresentar elevados índices de evasão e repetência, fenômenos esses que não são causas dos problemas escolares, mas a expressão de um sistema de ensino elitista e excludente.”* (ZAGO, 2007, p. 40)

Segundo dados do PNAD (2008), divulgados pelo IBGE, 43 % dos jovens e adultos que ingressaram na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, antes do fim de 2007, deixaram a escola sem concluir o curso. Dos motivos apresentados pela pesquisa como causa do processo ocorrido o primeiro foi a incompatibilidade do horário de trabalho com o horário escolar, o segundo foi a falta de interesse nos estudos, o terceiro motivo apresentado foi a dificuldade para acompanhar o curso, o quarto motivo foi os afazeres domésticos e, por fim, a falta de escola próxima da residência. A região sudeste apresentou, proporcionalmente, o maior número de evasão do país.

3.4.4 Os apontamentos dos alunos sobre as principais dificuldades em concretizar suas expectativas: uma reflexão sobre a escola.

O quadro abaixo ilustra as principais dificuldades, apontadas pelos alunos, em concretizar suas expectativas:

Quais foram as dificuldades encontradas para a concretização de suas expectativas?	
Ademir 38 anos	- O <u>horário do trabalho</u> e a <u>mudança de professora</u> . Vem uma professora boa e aí depois já muda e a gente não gosta muito da aula... acho que isso dificulta bem a gente aprender.
Carla 20 anos	- Acho que é <u>pouco tempo de aula</u> ... a professora é muito boa tudo, mas é pouco tempo de estudo. Meu marido falou para pegar alguma pessoa que fosse me ensinar em casa também pra ajudar.
Celma 44 anos	- A falta de estudo dificulta muito conseguir um emprego bom.
Eva 51 anos	- Agora por causa de <u>cuidar do meu menino</u> mesmo. E também porque <u>não tem quinta série aqui no bairro</u> .
Nair 66 anos	- Eu acho que a aula é muito pouca, só duas horas. Se tivesse mais <u>tempo de aula</u> , talvez a gente já tava melhor. O trabalho não me atrapalha não, sou pensionista e trabalho de faxina três vezes por semana.
Sebastiana 60 anos	- Acho que é <u>a idade</u> ... a cabeça não ajuda mais e esqueço fácil as coisas.
Sebastião 60 anos	- Acho que <u>faltou explicação</u> ... a professora conversava mais do que explicava. O ano passado <u>mudou três professora</u> num ano só.. e aí começa tudo na estaca zero... muita gente desistiu por causa disso... metade do pessoal saiu. Tem um rapaz (aluno) que traz a menina dele (filha) na aula também, e isso também atrapalha porque criança pequena, já viu, né? Não para quieta. <u>Acho que o tempo é pouco</u> , é quatro dia na semana e só duas horas... O duro é vim, mas depois que a gente veio podia ir até mais tarde.
Raul 44 anos	- Por causa do <u>serviço</u> que eu tenho 3 horários de turno e aí já fica difícil pra mim.
Rita 23 anos	- Ainda não consegui um emprego melhor porque <u>é muito difícil ir pro mercado de trabalho sem estudo</u> .. e também acho que a <u>escola tava fraca pra mim</u> ..

* Fonte: pesquisa de campo 2010 (entrevistas).

Se para as camadas populares a escola é a principal fonte de aquisição de capital cultural, uma escola nos moldes que temos observado na

atualidade e com os problemas apontados pelos sujeitos não está contribuindo ou pouco contribui para uma formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, podemos anunciar que os depoimentos apresentados expressam uma nova forma de exclusão educacional, não mais pela exclusão do acesso, mas sim pela exclusão da qualidade do ensino, do aprendizado efetivo e da permanência dos sujeitos na escola. Nesse sentido, Haddad afirma que:

Esta realidade aponta para uma falsa idéia corrente na população brasileira de que universalizamos o Ensino Fundamental. No Brasil, grande parte das pessoas de 7 a 14 anos está estudando, mas a baixa qualidade do ensino, unida à baixa qualidade de vida dessa população, fazem com que os alunos consigam completar sua escolaridade, criando um novo tipo de exclusão social e educacional, provocada não mais pela ausência de vagas, mas sim pela incapacidade de adquirir a escolaridade, mesmo freqüentando os bancos escolares, transformando grande parte da população jovem e adulta incapaz de ler e escrever com autonomia (...) (HADDAD, 2008, p. 2)

De acordo com Rosana Túbero “*a entrada de grande parcela da população de baixa renda nas escolas evidenciou as desigualdades da escola em lidar com alunos que estavam longe de ser o ideal esperado pelos docentes e administradores escolares*” (TÚBERO, 2003, p. 18). De acordo com Nogueira e Nogueira (2006), na perspectiva dos estudos de Bourdieu:

(...) por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva bourdieusiana, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 93-94)

Com relação ao retorno à escola na idade adulta Sergio Haddad, na pesquisa que coordenou sobre o estado da arte da educação de jovens e adultos no período de 1986 a 1998, conclui que “*há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas também há decepção por esta escola não corresponder a tudo que se espera dela*”. (Haddad, 2002, p. 19)

Um dos principais problemas apontados pelos alunos é a troca frequente de professor. Esse apontamento pode revelar que o desempenho do

professor pode contribuir para a permanência do aluno na escola. Dessa forma, o professor possui um papel de grande responsabilidade para a modalidade de ensino, para o desenvolvimento e permanência dos alunos no ambiente escolar.

Nos depoimentos das alunas Rita e Carla, fica implícito que a escola não está oferecendo a elas as condições para progredirem nos estudos, pois declaram que procuram uma professora particular para auxiliá-las no aprendizado da leitura e da escrita.

Haddad conclui em seu texto “Educação e Exclusão” que os problemas que envolvem o universo escolar estão inseridos em variáveis internas e externas ao sistema de ensino. As variáveis internas estão relacionadas aos modelos de gestão, infra-estrutura escolar, formação dos professores, salários, formas de avaliação, entre outros. As variáveis externas estão relacionadas às trajetórias de vida dos alunos, as condições financeiras da família, saúde, instrução dos pais entre outros. Dessa forma, o autor conclui que a escola brasileira *“além de ser uma escola pobre para os pobres não é capaz de corrigir desigualdades de qualquer natureza, ofertando as piores condições aos menos favorecidos.”* (HADDAD, 2008, p.4).

Nos depoimentos dos sujeitos o fato de eles relacionarem, na maioria das vezes, as impossibilidades em concretizar suas expectativas às condições escolares não relacionando, assim, aos fracassos pessoais, apresenta uma forma de rompimento com a “ideologia do dom” e com a noção de mérito pessoal. Nesse sentido, *“as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (...)”* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 220)

Os principais fatores dificultadores para a concretização das expectativas são problemas internos ao sistema de ensino como a troca constante de monitores, o pouco tempo de aula e monitores que pouco contribuem para a formação dos alunos. Desta forma, os depoimentos anunciam uma relação com o que Bourdieu chamou de “excluídos do interior”.

Com relação aos fatores externos que dificultaram a concretização das expectativas os alunos apontaram a idade avançada, a necessidade de cuidar da família e o trabalho. Ao mesmo tempo em que a escola representa para o aluno trabalhador um meio para alcançar melhores condições de trabalho, a permanência na escola é um grande desafio para esses alunos. Nesse sentido, o trabalho é um

dos condicionantes que ao longo da vida estão sempre interferindo na escolaridade dos sujeitos.

Podemos concluir que o problema educacional brasileiro vai além das variáveis internas relacionadas ao sistema de ensino, para melhorarmos as desigualdades educacionais se faz necessário também uma intensa diminuição das desigualdades sociais. Nesse sentido, Haddad afirma que:

A educação, por si só, tem suas limitações. Um exemplo: não há, na história da humanidade, um país cuja população tenha conquistado escolaridade básica de qualidade sem intensa melhoria nas condições de vida. Portanto, não há milagre a ser feito em países com forte concentração de renda e com enorme parcela da população em condições de pobreza, como é o caso do Brasil. Não se trata de saber quem veio antes, o ovo ou a galinha. Trata-se de afirmar que um depende do outro. Só haverá democracia educacional se houver democracia social. (HADDAD, 2008, p. 1)

No próximo item do trabalho apresentaremos algumas considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de prolongar a discussão e a reflexão sobre a temática estudada neste trabalho, estas são considerações iniciais sobre um tema que tanto necessita de reflexão e de medidas que sejam realmente eficazes para o fim do analfabetismo e para a democratização da cultura escolar.

Para realização de tal análise e para o entendimento da alfabetização ao longo da história brasileira realizamos no primeiro momento do trabalho um estudo sobre as questões históricas da temática estudada que nos permitiu concluir que a educação de jovens e adultos, embora seja um direito constituído por lei, foi marcada pela negligência do Estado e pela falta de construção de políticas públicas efetivas.

Na fase inicial do período colonial a educação serviu de instrumento para a cristianização dos nativos. Passada esta fase, as atividades econômicas do período não exigiam maior instrução da população. Com isso, o estabelecimento de escolas para a população adulta só foi acontecer no período imperial com o surto do progresso iniciado por volta de 1870. Entretanto, a educação no império permaneceu mais no campo do discurso do que em uma efetiva sistematização.

Um significativo movimento em torno da alfabetização de adultos só ocorreu nas primeiras décadas do século XX, caracterizado pelas campanhas e mobilizações que, em geral, foram propostas fracassadas e que não alcançaram os objetivos de erradicar o analfabetismo. Foi no final da década de 1950 e início de 1960 que o país vivenciou uma verdadeira revolução no modo de pensar e realizar a alfabetização de adultos, a partir das contribuições de Paulo Freire, em que o analfabetismo deixou de ser visto como uma enfermidade e passou a ser considerado como um direito negado, não se tratando somente de uma questão pedagógica, mas também de uma questão política. Estas transformações foram encerradas em 1964, com o golpe militar. Deste período cabe somente imaginar como estaria atualmente a situação do analfabetismo no Brasil se o regime ditatorial não tivesse se instaurado.

No período da ditadura, a alfabetização de adultos serviu como ferramenta de controle social e, mais uma vez, suas propostas não atenderam às necessidades educacionais do país, muito embora, a partir da década de 1970,

tenha ocorrido uma expansão quantitativa do acesso à escola devido à criação de instituições escolares e à ampliação do número de vagas, resultantes da reforma 5692/1971.

A década de 1980 foi marcada pelo fim do período ditatorial configurando-se no processo de redemocratização do país. Com relação à alfabetização de adultos ocorreu, em 1985, a substituição do Mobral pela Fundação EDUCAR e novas ações passaram a ser realizadas no país a partir de iniciativas dos estados, municípios e sociedade civil. É importante ressaltar que a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou avanços para educação de jovens e adultos. Contudo, o país passava por um período de dificuldades econômicas que se refletiam no setor educacional. A Fundação EDUCAR não alcançou os resultados esperados e as iniciativas isoladas pouco contribuíram para a mudança do cenário do analfabetismo no país.

A partir dos anos de 1990 ocorreu no país uma política de descentralização do poder marcada pela privatização dos serviços públicos e, conseqüentemente, pela redução da responsabilidade do Estado na educação de jovens e adultos. A principal marca do governo Fernando Henrique Cardoso foi a valorização do ensino fundamental regular dos 7 aos 14 anos e a exclusão da educação de adultos nos repasses de verbas federais a partir da criação do FUNDEF em 1996. Esse fato contribuiu para a nova exclusão dos analfabetos do direito de ler e escrever e, também, para o fortalecimento de iniciativas de caráter assistencialista e voluntário.

No livro escrito por Claudio de Moura Castro, em 1994, intitulado “Educação brasileira: consertos e remendos”, a exclusão dos jovens e adultos não alfabetizados da educação se apresenta de maneira bastante explícita. Na avaliação do autor a alfabetização de adultos é uma missão impossível e tentar oferecer, novamente, educação para esse contingente seria um desperdício. Nas palavras de Castro: *“Mais vale melhorar a escola do que tentar em vão remendar a situação dos que não puderam continuar lá dentro.”* (CASTRO, 1994, p. 35).

Na concepção do autor o país deveria optar pelo mais urgente que consiste no investimento na educação regular, uma vez que avaliava as outras opções de investimento educacionais como “hipócritas” frente à necessidade maior. Para o autor: *“(...) escolher como alvo os que não estão mais na escola é escolher uma população que decidiu abandoná-la por conta de reprovações sucessivas e um*

crescente sentimento de frustração.” (CASTRO, 1994, p. 32-33). Pensamentos como o de Castro fortaleceram o investimento no ensino fundamental em idade regular, deixando as políticas compensatórias em segundo plano.

Pode-se constatar que, ao contrário do que alguns imaginavam, o tempo não conseguiu resolver o problema do analfabetismo no Brasil, pois de acordo com a última pesquisa PNAD, divulgada pelo IBGE (2009), o país possui atualmente 14,1 milhões de brasileiros analfabetos com quinze anos de idade ou mais o que representa 9,7% da população nacional. Além dessa lamentável constatação, podemos anunciar que nem mesmo os investimentos realizados na década de 1990 para a ampliação da qualidade educacional no ensino fundamental obteve resultados de sucesso, pois o país apresenta hoje números alarmantes de analfabetos funcionais.

Diante desse panorama histórico geral realizamos, posteriormente, um estudo em âmbito local, investigando as principais medidas e programas realizados no município de Araraquara, estado de São Paulo, no período de 1998 a 2009, no campo da alfabetização de jovens e adultos.

Podemos verificar que a alfabetização de adultos no município está envolvida pela relação público-privado, uma vez que o principal atendimento à modalidade de ensino é realizado por meio do convênio estabelecido entre o Mova e o Proeaja. Constatamos, também, que o atendimento em alguns casos se realiza em locais com estruturas físicas e materiais que desfavorecem o processo de aprendizagem e os monitores nem sempre possuem a formação necessária para conseguir atender uma demanda tão diversificada. Nesse sentido, a alfabetização de adultos no município apresenta um forte caráter assistencialista e voluntário.

Observa-se que os três níveis de ensino (federal, estadual e municipal) sozinhos ou em regime de colaboração, não estão dando conta de realizar a responsabilidade de universalizar o Ensino Fundamental para as pessoas com 15 anos de idade ou mais. A descentralização da responsabilidade pode aproximar a demanda do controle da sociedade e também contribuir para a democratização dos serviços, entretanto, pode também colaborar para reforçar a desigualdade no atendimento ao delegar esta responsabilidade sem oferecer os recursos necessários para tanto.

Constata-se que a ampliação do acesso ao ensino não garantiu a permanência. Portanto, houve um acréscimo quantitativo a partir de construção de

escolas e do aumento de vagas, mas não ocorreu um acréscimo qualitativo da educação brasileira que oferecesse as condições de permanência. O país limitou-se ao acesso enquanto mascarava os índices estatísticos contornando as pressões internacionais. O que demonstra que a resposta tem se apresentado a partir de programas compensatórios e de ação aligeirada, que pouco contribuem para uma solução efetiva do problema.

Parte da responsabilidade pela reprodução desse processo é o caráter voluntário e assistencialista que envolve a educação de adultos em todo o país. Nas palavras de Nogueira e Catani: *“A escola segue pois excluindo mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores mais desvalorizados”* (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 13).

A educação de adultos mascara a democratização da cultura a partir do oferecimento do acesso à escolarização, com isso mantém as mesmas estruturas de reprodução social, com caráter assistencialista, com profissionais pouco capacitados e com precárias condições de atendimento. Ao mesmo tempo em que os alunos possuem expectativas de prolongar a escolaridade eles já sabem, de maneira consciente ou não, que as estruturas pouco se modificarão.

No que se refere à transmissão de capital cultural a educação de jovens e adultos possui uma dupla relevância. Se é no ambiente familiar que ocorre a transferência, de maneira indireta ou não, de um certo capital cultural, uma vez que se educa o adulto está se educando direta ou indiretamente a criança. O conhecimento da cultura escolar adquirida na educação de jovens e adultos, além de poder provocar a reestruturação do *habitus* e o acúmulo de capital cultural no adulto, pode provocar mudanças positivas nas trajetórias escolares das crianças, além de contribuir para alterar as relações de produção e reprodução das desigualdades sociais.

De acordo com Haddad (2008) as avaliações nacionais e internacionais sobre a educação básica apresentam resultados insatisfatórios, o que pode representar que a escola, ao contrário do que deveria ocorrer, está contribuindo para o aumento das desigualdades, uma vez que oferece aos mais pobres os piores serviços. Tratando-se de uma escola pobre para os pobres, o sistema de ensino segue reproduzindo as relações de exclusão social e educacional. Com isso, pode-

se observar que ocorre atualmente um novo tipo de exclusão educacional, não mais pelo acesso à escola, mas sim pela permanência e pelo acesso ao conhecimento.

Bourdieu em seus estudos afirma que há uma forte correlação entre as desigualdades escolares e sociais. Nas palavras do autor:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservados a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU, 1998, p. 223)

O trabalho teve como principal objetivo conhecer e analisar as trajetórias escolares, familiares e profissionais de jovens e adultos alfabetizando, bem como suas expectativas atuais com relação à escolarização, verificando os condicionantes culturais, econômicos e sociais que influenciaram as trajetórias escolares dos sujeitos investigados.

De acordo com o estudo realizado foi possível constatar que o principal fator que afastou os jovens e adultos da escola na idade regular de escolarização foi a necessidade de trabalhar. Outros fatores também condicionaram o afastamento da escola como dificuldades de aprendizagem, necessidade de cuidar da casa ou da família, mudança frequente de cidade, falta de escola, impedimento da família e por não gostarem de estudar. Deve-se também considerar que a baixa escolaridade dos pais, a falta de instituições escolares e o despreparo do sistema de ensino para incluir a demanda de alunos também são fatores que influenciaram as trajetórias escolares truncadas do grupo investigado.

No grupo estudado entre a faixa de idade de 16 a 37 anos, verificou-se uma maior facilidade de acesso à escola, mas que foi interrompida pelas influências da estrutura familiar e pela falta de incentivo dos pais, além disso, as dificuldades econômicas e a difícil relação entre aluno e escola foram fatores que condicionaram a evasão escolar na idade regular de ensino. No grupo de 38 a 59 anos a trajetória escolar é marcada por curtas passagens na escola, pela valorização ao trabalho e pela necessidade de trabalhar. No grupo de 60 anos de idade ou mais foi possível verificar uma entrada precoce no mercado de trabalho, a falta de instituições

escolares e, também, a falta de prestígio da escola. Nesse sentido, pode-se observar que o *habitus* das famílias, suas relações com a cultura e suas condições econômicas influenciaram diretamente as trajetórias escolares dos sujeitos da pesquisa.

O grupo de alunos estudados é, em sua maioria, proveniente de zona rural, de famílias numerosas e de espaços que pouco favoreciam a cultura letrada. Os sujeitos apresentam como características a falta de referências na família ou no ambiente de convívio social de pessoas com trajetórias escolares de sucesso. Segundo os estudos de Bourdieu as camadas populares devido à ausência de capital cultural e econômico e por possuírem famílias numerosas, tendem a realizar um baixo investimento escolar de seus filhos. Desta maneira, e de acordo com os estudos de Bourdieu, o *habitus* imprime aos indivíduos de diferentes grupos um conjunto de práticas e representações recorrentes.

A conciliação entre horário de trabalho e horário escolar é um dos grandes dificultadores da continuidade dos estudos e o principal fator da interrupção da trajetória escolar. As trajetórias profissionais dos alunos apresentam um ingresso precoce no mercado de trabalho, ocupações não qualificadas e de baixa remuneração. As funções desempenhadas pelos alunos são: auxiliar de limpeza, cozinheiro, do lar, doméstica, serviços gerais, pedreiro, pintor, entre outras.

Diante do conhecimento das trajetórias dos sujeitos investigados podemos concluir que essas são marcadas pela exclusão social, reprovação e evasão escolar, pelo abandono escolar precoce, vulnerabilidade social e material e inserção precoce no mercado de trabalho. O grupo estudado apresenta trajetórias escolares descontínuas indicadoras de uma tensão que ocorre desde a infância.

Com relação aos fatores que condicionaram o retorno do grupo aos estudos encontram-se a valorização ou necessidade do aprendizado escolar, ter um futuro melhor, obter um diploma, aprender a ler e a escrever, se alfabetizar para tirar a carteira nacional de habilitação e melhorar as condições de trabalho e salário. O retorno aos estudos na idade adulta para as mulheres ocorre, de modo geral, após criarem seus filhos. Desta forma, para essas mulheres o cuidado com a casa e com a família é priorizado em relação aos estudos.

O retorno à escola é condicionado principalmente pela necessidade de inclusão social, pois foi possível observar nos depoimentos dos alunos o sentimento de exclusão social gerado devido à baixa escolaridade dos mesmos ou por não

dominarem os instrumentos necessários de leitura e de escrita. As falas dos alunos são carregadas de elementos simbólicos que revelam o lugar ocupado por esses indivíduos na estrutura social e a marginalização sofrida devido à baixa instrução.

No levantamento realizado sobre as novas expectativas dos alunos com relação ao futuro e à escola foi possível observar que as expectativas dos alunos estão relacionadas às possibilidades objetivas do grupo. De acordo com os estudos de Bourdieu as camadas populares depositam na escola as expectativas de ascensão social e essas são condicionadas pela internalização das chances objetivas.

As principais expectativas apontadas pelos alunos são: aprender a ler e a escrever, ter um futuro melhor, melhorar as condições de trabalho, cursar o ensino superior, melhorar a auto estima, tirar a carteira de habilitação e continuar estudando. Foi possível observar que os alunos passam a projetar suas expectativas em relação à escola para o futuro escolar dos filhos e, nesse sentido, passam a exaltar o valor da escola, investem e influenciam positivamente as trajetórias escolares, passando a projetar a possibilidade de ascensão social de seus filhos por meio da escola.

Por meio dos depoimentos foi possível observar uma maior valorização ao conhecimento escolar na idade adulta, principalmente devido as necessidades e preconceitos sofridos pelo grupo pelo fato não saberem ler e escrever ou por possuírem uma baixa escolaridade. Desta maneira, o trabalho apresentou depoimentos de exclusão social e escolar vivenciados pelos sujeitos investigados.

A partir do conhecimento das trajetórias e expectativas dos jovens e adultos alfabetizando, pode-se observar algumas das relações existentes entre o grupo estudado e a escola e, com isso, realizar algumas reflexões sobre a escola e sobre o acesso ao conhecimento escolar. Nesse sentido, apresenta-se a necessidade da valorização da modalidade de ensino que permita aos milhões de brasileiros não alfabetizados ou analfabetos funcionais adquirirem um conhecimento escolar de qualidade, podendo assim, fazer parte por completo da sociedade brasileira.

A partir das reflexões iniciadas nesse trabalho, esperamos contribuir para novas reflexões sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil e chamar a atenção para a nova forma de exclusão escolar que vem ocorrendo nos últimos

anos, não se tratando mais da exclusão do acesso, mas da exclusão da permanência na escola e da garantia de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABBONÍZIO, A. C. de O.; HADDAD, S. Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo (2001-2004). In: *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA/coordenação Sérgio Haddad*. – São Paulo: Global, 2007. p. 147-164.

ARARAQUARA. *Lei n. 4.938* de 13 de Novembro de 1997. Institui o Sistema Municipal de Ensino.

_____. *Programa de Governo “Frente Democrática”*. 2001-2004. Mimeografado.

_____. *I Conferência Municipal de Educação: educação para a cidadania 2001*. Mimeografado.

_____. *Lei nº 5.748*, de 21/12/2001. Institui o MOVA.

_____. *Lei n. 6.208* de 10/11/2004. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio de 2004-2013.

_____. *Plano Municipal de Educação*. 2004-2013.

_____. Decreto nº 8.203, de 03/12/2004, declara o Proeaja de utilidade pública.

ARROYO, M.G.: Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: Soares, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 19-50.

BARRETO, C. A. *Políticas públicas e vínculos privados: uma análise do novo padrão de ação estatal na educação de jovens e adultos em Araraquara*. São Carlos: UFSCar, 2007. p. - .

BEISIEGEL, C. de R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____, C. de R.. *Política e educação popular*. São Paulo: Atica, 1982. 304 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [La reproduction]. Reynaldo Bairo (Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p. -- (Serie Educacao em Questao)

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. Magali de Castro (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 127-144.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Magali de Castro (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

_____, P. 1930-2002. *Questões de sociologia*. [Questions de sociologie]. Maria José Silveira. Jeni Vaitsman (Trad.). Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. 208 p.

_____, P. 1930-2002. *Sociologia*. Renato Ortiz (Org.). Paula Monteiro (Trad.). 2 ed. São Paulo: Ática, 1994. v.39. 191 p. -- (Coleção Grandes Cientistas Sociais; v.39)

_____, P. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. Aparecida Joly Gouveia (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p.39-64

_____, P. Capital Social – notas provisórias. Denice Barbara Catani; Afrânio Mendes Catani (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 65-69

_____, P. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p. 71-79

_____, P. Futuro de classe e causalidade do provável. Albert Stuckenbruck (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d. p.81-126

_____, P. Classificação, desclassificação e reclassificação. Denice Barbara Catani (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998e. p.145-183

_____, P. *Pierre Bourdieu: entrevistado por Maria Andrea Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. 98 p

_____, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Mariza Correa (Trad.). 7 ed. Campinas: Papirus, 2005a. 224 p.

_____, P. *Esboço de auto-análise*. Tradução, introdução, cronologia e notas Sergio Miceli. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

_____, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008. 560p.

_____, P. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. – São Paulo: Perspectiva 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1824*.

_____. Ministério da Educação, *Lei nº 5692/71 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

_____. *Resolução n.1/2000*. Diretrizes Curriculares para a educação de jovens e adultos.

_____. *Parecer CNE/BEB N. 11/2000*. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

_____. *LEI FEDERAL n. 10.172/01*, de 09 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1981.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, vol. 27, n. 2, jul.-dez./2001, p. 321-337. São Paulo.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*. Vol.23, n.81, 2002. P. 21-47.

FERREIRA, Junior, A; BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.80, n. 196, p. 472-482, set/dez, 1999.

FREIRE, A. M. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo/Brasília: Cortez/Inep, 1989.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 150 p.

_____, P. *A escola Primária no Brasil*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro (82): p. 15-33, abr./jun. 1961.

GOHN, M. da G. Os sem terra, ONGs e cidadania. 3 ed.SP: Cortez, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

HADDAD, S. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)* / Sérgio Haddad (Coord.). - Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências do poder local. In: *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos* – EJA/coordenação Sérgio Haddad. – São Paulo: Global, 2007. p. 7-25.

_____, S. *Educação e Exclusão*. Texto extraído publicado no jornal Le Monde maio de 2008, Disponível em: <http://acaoeducativa.org/index>. Acesso em: 03 de novembro de 2010.

_____, S. *A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFINTEA VI*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41 maio/junho 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, 14 (1) 2000a.

_____; _____. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai-ago./2000b, p. 108-130. Rio de Janeiro.

HADDAD, S.; OLIVEIRA, A. C.. As Organizações da Sociedade Civil e as ONGs da Educação. 2001

LÜDKE, M.; ANDRE, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. -- (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MANFREDI, S. M. *Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire - 1960/1964*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1981. 156 p. -- (Coleção Educação Contemporânea)

MANZATO, Carolina Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização*. São Carlos: UFSCar, 2007, 146p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapa do analfabetismo no Brasil (2003)

_____. Brasil alfabetizado. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://mec.gov.br/alfabetiz/alf>

NAGLE, J. Educação popular e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1974. p. 261-291

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-15

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, 3, 1991. p. 89-112.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, V. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira* – Petrópolis RJ: Vozes, 2007- (Coleção Ciência Sociais da Educação). 261 p.

PROEAJA. Disponível em: <<http://www.proeaja.org.br/Home/Default.aspx>>. Acesso em: 29/04/2010.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 267p.

SOARES, L.; GALVÃO. Uma história da Alfabetização de Adultos no Brasil. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *História e Memórias da Educação no Brasil*. Séc. XX –Vol.3 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 257-277

TÚBERO, R. *O sistema de avaliação de rendimentos escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de piracicaba-SP*. São Carlos: UFSCar, 2003, 124p.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Nova York: UNESCO, 1990.

_____. Relatório de monitoramento de educação para todos. Brasil, 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. Educação e Linguagem. São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 16, p. 63-71, jul/dez/2007

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In.: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 3-26.

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. PAIXÃO, I.; Zago, N. (orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.-. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

APÊNDICE A – TERMO DE INFORMAÇÃO E AUTORIZAÇÃO

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas**

Departamento de Educação

Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Cxa.Postal 676

CEP. 13565-905 – São Carlos – SP

Fone/Fax: 0xx 16 33518365

São Carlos, 02 de junho de 2009

Identificação e Proposta:

Mônica Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), visa a realizar estudo sobre AS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA ADULTOS E JOVENS DE ARARAQUARA. A pesquisa tem como orientadora a Prof^a Dr^a Ester Buffa. Trata-se de um estudo para elaboração de uma Dissertação de Mestrado.

Objetivos e procedimentos:

O estudo tem como objetivo principal investigar, as expectativas educacionais dos estudantes, estudar os fatores que os afastaram da escola em idade escolar e conhecer os principais motivos que os trazem de volta aos estudos, analisando a relação que existe entre esses indivíduos e a escolarização.

Para a realização da pesquisa serão utilizados materiais do arquivo histórico da instituição.

Data: 02 / 06 / 2009

Autorização da instituição

Ester Buffa
(Orientadora)

Mônica Pereira
(Mestranda)



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

1 – Identificação e Proposta:

Mônica Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), visa realizar estudo sobre as “Expectativas educacionais dos estudantes do Projeto de Educação para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja)” sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ester Buffa. Trata-se de estudo para elaboração de uma Dissertação de Mestrado.

2 – Convite e recusa:

Eu _____ estou sendo convidado (a) a participar deste estudo. Meu nome foi selecionado porque matriculado no Projeto de Educação para Adultos e Jovens de Araraquara (Proeaja), e outras pessoas na mesma condição serão convidadas.

Eu sei que a participação neste estudo é absolutamente voluntária. Minha identidade será mantida em sigilo. Tenho o direito de desistir em qualquer ponto do estudo. Minha decisão em participar ou não desta pesquisa não terá influência em meu estudo, nem me prejudicará no desempenho de minhas funções. Desta forma, não sofrerei nenhum prejuízo profissional ou pessoal.

3 – Procedimentos:

Se eu concordar em participar deste estudo, o seguinte ocorrerá:

- a pesquisadora solicitará que eu responda a uma entrevista (com roteiro de entrevista semi-estruturado).
- a pesquisadora irá me consultar a respeito da minha disponibilidade de conceder uma entrevista. Nesta me fará perguntas e ouvirá minhas respostas, sendo as mesmas gravadas. Tenho o direito de recusar a gravação, prosseguindo desta forma com a entrevista, sendo anotada pela pesquisadora.

4 – Risco/Desconforto:

Não há nenhum efeito prejudicial antecipado em participar da pesquisa. Se alguma pergunta me deixar chateado ou desconfortável, eu sou livre para me recusar a responder a qualquer momento.

Data __/__/2009

Consentimento - Assinatura do participante

Consentimento recebido – Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Núcleo:_____

Nome:_____

1) Você nasceu em Araraquara? () Sim () Não

2) Se não nasceu em Araraquara escreva o nome da cidade e Estado em que nasceu:

Cidade:_____ Estado:_____

3) Qual é a sua idade? _____ anos

4) Pertence ao sexo: () Masculino () Feminino

5) Qual a sua profissão: _____

() Aposentado () Desempregado

6) Assinale o número de irmãos que você possui:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ou mais

7) Todos os seus irmãos frequentaram escola? () Sim () Não

8) Seu pai frequentou alguma escola? () Sim () Não

9) Seu pai sabe ou sabia ler e escrever? () Sim () Não

10) Sua mãe frequentou alguma escola? () Sim () Não

11) Sua mãe sabe ou sabia ler e escrever? () Sim () Não

12) Se você tem filhos, assinale quantos possui:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ou mais

13) Se você tem filhos, todos sabem ler e escrever? () Sim () Não

14) Algum de seus filhos cursa ou já cursou alguma faculdade? () Sim () Não

15) Você frequentou alguma escola quando criança? () Sim () Não

16) Se frequentou, por quanto tempo?

() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos ou mais

17) Por qual motivo você não frequentou ou por que parou de estudar?

() Porque não havia escola próxima de casa.

() Porque precisava trabalhar.

() Porque não gostava de estudar.

() Outro: _____

18) Quando você era criança havia escola próxima de sua casa? () Sim () Não

20) Você pretende continuar estudando? () Sim () Não

19) Escreva, com suas palavras, por que voltou à escola?

21) Escreva, com suas palavras, o que você espera de seus estudos:

22) Escreva, com suas palavras, qual a importância da escola para sua vida:

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO (A)

- 1) Conte um pouco sobre a sua vida (Idade; cidade que nasceu; como foi a infância, juventude; escolarização...).
- 2) Você frequentou outras escolas? (Se a resposta for afirmativa descreva a experiência)
- 3) Por que não estudou ou parou de estudar?
- 4) Havia escola próxima de sua casa?
- 5) Seus familiares (pais, irmãos, filhos) sabem ler e escrever?
- 6) Você começou a trabalhar com quantos anos? O que fazia?
- 7) As condições econômicas de sua família levaram você ao trabalho?
- 8) Seu atual nível de vida é melhor que o dos seus pais?
- 9) Você possui casa própria? Quem mora com você?
- 10) Você possui computador em sua casa? Sabe utilizá-lo?
- 11) Você recebe o apoio de sua família para continuar estudando?
- 12) Quais as maiores dificuldades de não saber ler e escrever?
- 13) Você já sofreu preconceito por não saber ler e escrever?
- 14) O que mudou na sua vida depois que retomou os estudos?
- 15) Você já consegue ler e escrever? Dê alguns exemplos.
- 16) Você tem encontrado alguma dificuldade para continuar estudando? Quais?
- 17) Você pretende continuar estudando? Aproximadamente até quando?
- 18) O que faz você querer continuar estudando?
- 19) Qual a importância da escola para você?
- 20) Quais são suas expectativas, sonhos, desejos com relação aos estudos?
- 21) Qual a importância do que você aprende na escola para a sua vida?

APÊNDICE E - PERFIL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

Ademir tem 38 anos e nasceu no estado de Minas Gerais. É proveniente de uma família de 11 irmãos e de pais analfabetos. Morava em área rural e desde 7 anos de idade trabalha na roça. Trabalhou em usinas, na lavoura, no corte de cana e como pedreiro. Sua trajetória escolar foi marcada por algumas curtas experiências em escolas quando criança. Ademir destaca que a necessidade de trabalhar e a distância da escola foram um dos fatores que contribuíram para o seu afastamento da escola. O aluno destaca que a falta de incentivo dos pais aos estudos também contribuiu para que ele não estudasse. Conciliar as trajetórias escolar e profissional é uma das principais dificuldades enfrentadas pelo aluno atualmente. Ademir possui casa própria, é casado e tem dois filhos. Trabalha na lavoura em uma usina e possui carteira assinada. Retomou os estudos para aprender ler e escrever e, com isso, melhorar suas condições de trabalho e oferecer um futuro melhor à sua família. Possui expectativas, de tirar sua carteira de habilitação, de prolongar sua escolarização e, também, em relação as trajetórias escolares de seus filhos.

Alexandre tem 26 anos e nasceu no Piauí. É proveniente de uma família de 2 irmãos, sendo ele o mais velho. Morava em área urbana e havia escola próxima de sua casa, frequentou a mesma durante dois anos na fase dos 10 aos 12 anos de idade, cursando a primeira e segunda série. O aluno declarou saber razoavelmente ler e escrever. De acordo com o aluno sua trajetória escolar foi interrompida após a morte de sua mãe quando ele tinha 12 anos, depois disso ele resolveu parar de estudar para trabalhar e teve o apoio do pai na decisão. Alexandre começou a trabalhar como garçom e realizou cursos na área. Alexandre se casou e se mudou para a cidade de Araraquara para trabalhar como pedreiro com seu cunhado e após alguns anos voltou a trabalhar como garçom. Retornou à escola na idade adulta incentivado por sua esposa e também por desejar aprender a usar o computador. Faz parte de suas expectativas conseguir o diploma da 8ª série, tirar a carteira de habilitação, ter uma carreira profissional e fazer cursos profissionalizantes.

Benedita tem 60 anos e nasceu na cidade de Extrema no estado de Minas Gerais. Morava em área rural com sua família de 6 irmãos. Na infância havia uma escola

perto de sua casa que foi construída no terreno da fazenda de seu tio. Benedita não frequentou a escola quando criança, pois seu pai não permitiu que ela estudasse. Desde criança começou a ajudar sua mãe nos afazeres domésticos e a cuidar dos animais do sítio em que morava. Aos 14 anos foi para São Paulo trabalhar de doméstica em casa de família, se casou teve três filhos e voltou a estudar. Seus estudos na idade adulta foram interrompidos, pois o seu marido a proibiu de estudar. Benedita trabalhou de copeira em um hospital e há dois anos se aposentou e se mudou para Araraquara para morar com um dos filhos. Retornou à escola com a expectativa de aprender a ler e a escrever para poder sair e, também, para ler revistas e livros para se distrair.

Benedito tem 60 anos e nasceu na cidade de Boa Esperança do Sul no estado de São Paulo. Morava em área rural e começou a trabalhar na roça aos 7 anos. Benedito é o mais velho de 5 irmãos e revelou que, assim como seus pais, sempre valorizou mais o trabalho do que os estudos. Quando criança nunca frequentou a escola e após a morte de seu pai precisou trabalhar ainda mais para ajudar no sustento de sua família. Além da necessidade de trabalhar Benedito também não foi à escola, pois não havia um prédio escolar próximo ao local em que morava quando criança. O aluno só iniciou os estudos na idade adulta estudando seis meses no SESI da cidade de Araraquara, mas precisou interromper os estudos e voltar a morar na zona rural. Benedito é pedreiro atualmente, possui casa própria e mora com um dos seus irmãos. Retornou à escola para aprender a ler e a escrever, para se desenvolver mais na profissão em que trabalha, para não depender mais das pessoas e conseguir tirar a carteira de habilitação.

Carla tem 20 anos e nasceu na cidade de Alagoas. A aluna possui 5 irmãos e é proveniente de área rural. Na infância frequentou a escola por aproximadamente dois anos, mas declarou que faltava muito porque precisava ir a pé para a escola que ficava muito distante de sua casa. Tentou dar continuidade aos estudos mais como era mais velha em relação aos outros colegas de classe se sentia envergonhada e muitas vezes era alvo de chacotas. Aos 17 anos se mudou para Maceió com uma tia e aos 18 anos se mudou para Araraquara. Aos 19 anos começou a trabalhar cuidando de uma senhora doente, se casou e teve um filho. Carla se diz arrependida de não ter estudado e, com o apoio do marido, retomou os

estudos e pretende aprender a escrever o seu nome, aprender a ler e a escrever e conseguir, por meio dos estudos, um bom emprego. A aluna revelou, também, a expectativa de aprender a escrever para poder se comunicar com a mãe através de cartas.

Celma tem 44 anos e nasceu na cidade de Guarantã no estado de São Paulo. É proveniente de uma família de 9 irmãos e pais analfabetos. Na infância passou por dificuldades, morava na zona rural e começou a trabalhar na lavoura. Frequentou a escola, concluiu a primeira série, mas interrompeu os estudos para trabalhar e ajudar a família. Voltou mais umas quatro vezes para a escola, mas ficava um ou dois meses e saía. A última vez que foi à escola na infância, brigou com uma colega e sua mãe não a deixou mais estudar. Trabalhou como empregada doméstica, ajudante de cozinha e atualmente é diarista. Retornou à escola na idade adulta com o incentivo dos filhos e de amigos. Possui a expectativa de aprender a ler e a escrever corretamente para melhorar suas condições de trabalho.

Cleiton tem 16 anos e nasceu na cidade de Pernambuco. O aluno foi criado pelos avôs e possui uma irmã. Quando criança havia escola próxima de sua casa e frequentou até a segunda série, mas declarou que gostava mais de jogar bola do que de estudar. Parou de estudar para jogar bola com os amigos. Aos quinze anos começou a trabalhar plantando cana e vendendo picolé, em seguida se mudou com os avôs para Araraquara e começou a fazer alguns serviços como jardineiro. Retomou os estudos devido ao incentivo e insistência da família. Tem como expectativa aprender a ler e a escrever, ter uma vida melhor e tirar a carteira de habilitação para poder dirigir moto.

Eva tem 51 anos e nasceu na cidade de Araraquara estado de São Paulo. É proveniente de uma família de 9 irmãos e quando criança morava na zona urbana. Havia escola próxima de sua casa e frequentou por 5 anos a primeira série, pois declarou ter dificuldades de aprendizagem. Parou de estudar com o incentivo de sua mãe, pois não conseguia aprender. Eva começou a trabalhar como doméstica, se casou e teve dois filhos. O filho mais novo é doente e requer mais atenção, por isso não pode trabalhar mais para cuidar do filho. Voltou a estudar quando adulta para aprender a ler e a escrever. Eva declarou que consegue ler e escrever o básico para

realizar suas atividades diárias. A aluna declarou que não pretende continuar estudando por muito tempo e que sua expectativa maior é ver a filha formada em uma faculdade.

Jorge tem 69 anos e nasceu na Bahia. É proveniente de uma família de 16 irmãos em que somente o pai sabia ler. Morava em zona rural e desde criança trabalha na lavoura. Jorge e seus irmãos não frequentaram escola na infância, de acordo com o aluno, na época ninguém do meio em que vivia estudava, não havia um incentivo da família e o trabalho que exerciam não necessitava do conhecimento da leitura e da escrita. O aluno veio para o estado de São Paulo com 15 anos, trabalhou no corte de cana, em lavoura e declarou que aprendeu a escrever o seu próprio nome com aproximadamente 30 anos. Jorge é casado tem 6 filhos, todos alfabetizados e possuiu um sítio. A trajetória escolar do aluno teve início com 40 anos de idade permaneceu um pouco mais de um ano, mas declarou que faltava muito à aula e após o 60 anos começou a estudar no assentamento em que mora e está no núcleo há 5 anos. Jorge possui o certificado de conclusão das séries iniciais do ensino fundamental, mas mesmo assim decidiu continuar estudando para melhorar a escrita. Suas expectativas são a de continuar aprendendo e de incentivar as crianças e os adultos do assentamento a estudar

Nair tem 66 anos e nasceu em Pernambuco. É proveniente de uma família de 18 irmãos, morava em zona rural e desde pequena começou a ajudar a família nos afazeres da casa e na lavoura. Estudou uma semana quando criança em uma casa próxima do local em que morava, mas precisou parar para trabalhar e ajudar sua família. Veio para a região de Araraquara com 15 anos trabalhar no corte de cana, se casou e teve 9 filhos. Depois que criou os filhos se mudou para a área urbana da cidade de Araraquara e se matriculou em uma escola que oferecia alfabetização de adultos, permaneceu por um ano, mas desistiu por não se adaptar a metodologia da professora. Voltou para a mesma escola permaneceu por 6 meses e desistiu pelo menos motivo. Meses depois se matriculou em um dos núcleos do Proeaja e novamente se matriculou em outro núcleo do projeto próximo à sua casa onde permanece a pouco mais de 3 anos. Nair retomou os estudos para aprender a ler e a escrever e possuiu a expectativa de aprender cada vez mais.

Raul tem 44 anos e nasceu em Fortaleza. É proveniente de uma família de 11 irmãos, morava em zona urbana e desde 9 anos começou a trabalhar com a sua mãe como vendedor ambulante. Na infância a família não o incentivou a estudar e ele mesmo declarou que não tinha esse interesse. Com 12 anos entrou em uma escola em que cursou a primeira e a segunda série. Interrompeu os estudos para trabalhar. Anos depois Raul se mudou para São Paulo capital e anos depois se mudou para Araraquara onde trabalhou de vendedor ambulante e atualmente trabalha de auxiliar de limpeza em uma das grandes indústrias da cidade. Raul é casado possui casa própria e é pai de três filhas. O aluno faz um curso de computação e retomou os estudos após os 40 anos de idade com as expectativas de melhorar suas condições de trabalho por meio do estudo, tirar a carteira de habilitação, aprender cada vez mais e auxiliar suas filhas nas trajetórias escolares.

Rita tem 23 anos e nasceu em Alagoas. É proveniente de uma família de 5 irmãos e morava em zona rural. Começou a frequentar a escola na educação infantil e aos 6 anos idade se mudou para Capão Redondo no estado de São Paulo. Continuou frequentando a escola, mas declarou que devido à mudança ficou atrasada em relação à série e a idade. Rita estudou até a terceira série e interrompeu os estudos após a morte de sua mãe. A aluna precisou ajudar a cuidar de sua irmã de um ano de idade, ficou muito triste com a falta da mãe e abandonou os estudos. De acordo com a aluna o pai não a incentivou a continuar na escola. Aos quinze anos começou a trabalhar como babá e aos dezesseis retornou à escola, mas não conseguiu conciliar o estudo com o trabalho, frequentando somente as primeiras semanas de aula. Rita se casou e se mudou para a cidade de Araraquara e incentivada pelo marido se matriculou em uma escola de alfabetização de adultos, mas permaneceu apenas por alguns meses, pois considerou o ensino muito fraco. Procurou a secretaria de educação e se matriculou em um dos núcleos do Proeaja e atualmente realiza um curso de computação. A aluna trabalha como empregada doméstica e relatou que já passou por muitas situações de preconceito devido à pouca escolaridade. As expectativas da aluna são as de terminar o ensino médio, cursar uma universidade, terminar o seu curso de computação e melhorar suas condições de trabalho.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO (B)19

- 1) Você continuou estudando no ano de 2010? Conte o que está fazendo atualmente com relação aos estudos.
- 2) Quais os principais avanços alcançados durante o ano com relação à leitura e à escrita. Dê exemplos.
- 3) Recebeu o certificado de conclusão das séries iniciais do ensino fundamental?
- 4) Caso tenha parado de estudar, explique por que interrompeu os estudos.
- 5) Fale sobre as principais mudanças que ocorreram em sua vida nesse ano com relação à escola, à família e ao trabalho.
- 6) No ano de 2009, você apresentou algumas expectativas (relembrar cada aluno das expectativas mencionadas no ano anterior) com relação aos estudos e ao futuro. Essas expectativas foram concretizadas durante esse ano?
- 7) Quais foram as dificuldades encontradas para a concretização de suas expectativas?
- 8) Quais são os seus planos para o futuro?

¹⁹ Roteiro base de entrevistas para retorno ao campo de pesquisa no segundo semestre de 2010, um ano após a primeira entrevista.

APÊNDICE G - TABELAS

Resultados Questionário

Descrição das questões do questionário.

Você nasceu em Araraquara?		
	Frequência	Porcentagem
não	102	93%
sim	8	7%

Estado que nasceu		
	Frequência	Porcentagem
Alagoas	8	7%
Bahia	15	14%
Ceará	6	5%
Minas Gerais	11	9%
Paraná	4	4%
Paraíba	3	3%
Pernambuco	18	17%
Piauí	1	1%
Rio Grande do Norte	2	2%
Sergipe	2	2%
São Paulo	39	36%

Quando criança você morava no campo?		
	Frequência	Porcentagem
não	23	22%
sim	84	78%

Idade		
	Frequência	Porcentagem
16 – 37	23	21%
38 – 59	60	55%
60 ou mais	27	24%

Sexo		
	Frequência	Porcentagem
Feminino	65	59%
Masculino	45	41%

Profissão		
	Frequência	Porcentagem
Ajudante de eletricista	1	1%
Ajudante de operador de máquina	1	1%
Assistente técnico	1	1%
Funileiro	1	1%
Hamburgueiro	1	1%
Pedreiro	7	6%
Pintor	3	3%
Servente	1	1%
Soldador	1	1%
ajudante de expedição	1	1%
ajudante geral	1	1%
aposentado	6	5%
auxiliar de limpeza	3	3%
auxiliar de produção	1	1%
babá	1	1%
borracheiro	1	1%
caldeireiro	1	1%
carpinteiro	1	1%
carregador	1	1%
copeira	1	1%
cozinheira	3	3%
diarista	2	2%
do lar	26	22%
doméstica	18	16%
eletricista	1	1%
embaladeira	1	1%
encanador	1	1%
faxineira	1	1%
garçom	1	1%
jardineiro	4	4%
lavrador	1	1%
metalúrgico	1	1%
motorista	1	1%
operador de motosserra	1	1%
pensionista	3	3%
porteiro e zelador	1	1%
servente	1	1%
serviços gerais	5	4%
taxista	1	1%
tratorista	1	1%

vendedor ambulante	1	1%
--------------------	---	----

Quantos irmãos

	Frequência	Porcentagem
0	1	1%
1	1	1%
2	4	3%
3	7	6%
4	12	11%
5	14	13%
6	15	14%
7	55	51%

Todos irmãos frequentaram a escola?

	Frequência	Porcentagem
não	62	57%
sim	47	43%

Seu pai frequentou a escola?

	Frequência	Porcentagem
não	79	75%
sim	27	25%

Seu pai sabe ou sabia ler e escrever?

	Frequência	Porcentagem
não	72	65%
sim	38	35%

Sua mãe frequentou alguma escola?

	Frequência	Porcentagem
não	79	72%
sim	31	28%

Sua mãe sabia ler e escrever?

	Frequência	Porcentagem
não	71	65%
sim	38	35%

Quantos filhos possui		
	Frequência	Porcentagem
0	22	20%
1	8	7%
2	22	20%
3	24	22%
4	13	12%
5	10	9%
6	3	3%
7	8	7%

Todos os filhos sabem ler e escrever?		
	Frequência	Porcentagem
não	6	7%
sim	82	93%

Algum dos seus filhos já cursou ou cursa alguma faculdade?		
	Frequência	Porcentagem
não	67	78%
sim	19	22%

Você frequentou alguma escola quando criança?		
	Frequência	Porcentagem
não	42	38%
sim	68	62%

Se frequentou a escola, por quanto tempo?		
	Frequência	Porcentagem
1 ano	24	35%
2 anos	15	22%
3 anos	18	26%
4 anos	9	13%
5 anos ou mais	2	4%

Por qual motivo não frequentou ou por que parou de estudar?		
	Frequência	Porcentagem
dificuldade pra aprender	2	2%
mudava muito de cidade	2	2%

não gostava de estudar	14	13%
não havia escola perto de casa	17	16%
não havia escola perto de casa/precisava trabalhar	8	7%
pai não deixava	7	6%
precisava cuidar dos irmãos	1	1%
precisava trabalhar	58	52%
precisava trabalhar/cuidar dos irmãos	1	1%

Quando você era criança havia escola perto de sua casa?

	Frequência	Porcentagem
não	58	54%
sim	50	46%

Você pretende continuar estudando?

	Frequência	Porcentagem
não	3	3%
sim	106	97%

Escreva, com suas palavras, por que voltou à escola?

	Frequência	Porcentagem
Aprender (ler, escrever e fazer contas)	82	74%
Arrependimento/Incentivo	3	3%
Carteira de Habilitação	4	4%
Diploma/ Formatura	1	1%
Futuro melhor	7	6%
Independência	1	1%
Tempo/Oportunidade	3	3%
Trabalho	5	5%
Valorização (a importância da escola e a necessidade de estudar)	4	3%

Escreva, com suas palavras, o que você espera de seus estudos?

	Frequência	Porcentagem
Aprender (ler, escrever e fazer contas)	46	42%
Auto-estima	6	5%
Carteira de Habilitação	3	3%
Cursar o Ensino Superior	8	7%
Dar continuidade aos estudos	3	3%

Diploma/ Formatura	3	3%
Futuro melhor	25	22%
Respeito (serem respeitados pela sociedade)	2	2%
Trabalho	14	13%

Escreva, com suas palavras, qual a importância da escola para sua vida:

	Frequência	Porcentagem
Ampliar Conhecimento	11	10%
Aprender (ler, escrever e fazer contas)	23	21%
Auto-estima	6	5%
Construir relações de amizade	3	3%
Futuro melhor	16	14%
Trabalho	12	11%
Valorização ("sem a estudo ninguém é nada")	39	36%

Relações entre as variáveis.

Profissão	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Ajudante de eletricista	0 (0%)	1 (2%)	1
Ajudante de operador de máquina	0 (0%)	1 (2%)	1
Assistente técnico	0 (0%)	1 (2%)	1
Funileiro	0 (0%)	1 (2%)	1
Hamburgueiro	0 (0%)	1 (2%)	1
Pedreiro	0 (0%)	7 (17%)	7
Pintor	0 (0%)	3 (8%)	3
Servente	1 (2%)	0 (0%)	1
Soldador	0 (0%)	1 (2%)	1
ajudante de expedição	0 (0%)	1 (2%)	1
ajudante geral	1 (2%)	0 (0%)	1
aposentado	4 (6%)	2 (4%)	6
auxiliar de limpeza	1 (2%)	2 (4%)	3
auxiliar de produção	0 (0%)	1 (2%)	1
Babá	1 (2%)	0 (0%)	1
Borracheiro	0 (0%)	1 (2%)	1
Caldeireiro	0 (0%)	1 (2%)	1
Carpinteiro	0 (0%)	1 (2%)	1
Carregador	0 (0%)	1 (2%)	1
Copeira	1 (2%)	0 (0%)	1
Cozinheira	3 (5%)	0 (0%)	3
Diarista	2 (3%)	0 (0%)	2
do lar	26 (39%)	0 (0%)	26
Doméstica	18 (28%)	0 (0%)	18

Eletricista	0 (0%)	1 (2%)	1
Embaladeira	1 (2%)	0 (0%)	1
Encanador	0 (0%)	1 (2%)	1
Faxineira	1 (2%)	0 (0%)	1
Garçom	0 (0%)	1 (2%)	1
Jardineiro	0 (0%)	4 (11%)	4
Lavrador	0 (0%)	1 (2%)	1
Metalúrgico	0 (0%)	1 (2%)	1
Motorista	0 (0%)	1 (2%)	1
operador de motosserra	0 (0%)	1 (2%)	1
Pensionista	3 (5%)	0 (0%)	3
porteiro e zelador	0 (0%)	1 (2%)	1
Servente	0 (0%)	1 (2%)	1
serviços gerais	2 (3%)	3 (8%)	5
Taxista	0 (0%)	1 (2%)	1
Tratorista	0 (0%)	1 (2%)	1
vendedor ambulante	0 (0%)	1 (2%)	1
Total	65 (100%)	45 (100%)	110

O que você espera de seus estudos?	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Aprender (ler, escrever e fazer contas)	28 (43%)	18 (40%)	46
Auto-estima	4 (6%)	2 (4%)	6
Carteira de Habilitação	2 (3%)	1 (2%)	3
Cursar o Ensino Superior	4 (6%)	4 (9%)	8
Dar continuidade aos estudos	2 (3%)	1 (2%)	3
Diploma/ Formatura	2 (3%)	1 (2%)	3
Futuro melhor	12 (18%)	13 (30%)	25
Respeito (serem respeitados pela sociedade)	1 (2%)	1 (2%)	2
Trabalho	10 (16%)	4 (9%)	14
Total	65 (100%)	45 (100%)	110

Estado	Você frequentou alguma escola quando criança?		Total
	não	sim	
Alagoas	0 (0%)	8 (12%)	8
Bahia	6 (15%)	9 (14%)	15
Ceará	3 (7%)	3 (4%)	6
Minas Gerais	8 (20%)	3 (4%)	11
Paraná	1 (2%)	3 (4%)	4
Paraíba	1 (2%)	2 (3%)	3
Pernambuco	6 (15%)	12 (18%)	18

Piauí	0 (0%)	1 (1%)	1
Rio Grande do Norte	0 (0%)	2 (3%)	2
Sergipe	1 (2%)	1 (1%)	2
São Paulo	15 (37%)	24 (36%)	39
Total	41 (100%)	68 (100%)	109

Por qual motivo você não frequentou a escola Ou parou de estudar?	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
dificuldade pra aprender	2 (3%)	0 (0%)	2
mudava muito de cidade	2 (3%)	0 (0%)	2
não gostava de estudar	8 (12%)	6 (13%)	14
não havia escola perto de casa	10 (15%)	7 (16%)	17
não havia escola perto de casa/precisava trabalhar	5 (8%)	3 (7%)	8
pai não deixava	6 (9%)	1 (2%)	7
precisava cuidar dos irmãos	1 (2%)	0 (0%)	1
precisava trabalhar	30 (46%)	28 (62%)	58
precisava trabalhar/cuidar dos irmãos	1 (2%)	0 (0%)	1
Total	65 (100%)	45 (100%)	110

Sexo: Feminino

Por qual motivo você não frequentou a escola Ou parou de estudar?	Idade			Total
	16 – 37	38 – 59	60 ou mais	
dificuldade pra aprender	1 (8%)	1 (3%)	0 (0%)	2
mudava muito de cidade	0 (0%)	1 (3%)	1 (5%)	2
não gostava de estudar	2 (17%)	6 (18%)	0 (0%)	8
não havia escola perto de casa	0 (0%)	6 (18%)	4 (21%)	10
não havia escola perto de casa/precisava trabalhar	0 (0%)	0 (0%)	5 (26%)	5
pai não deixava	0 (0%)	4 (12%)	2 (11%)	6
precisava cuidar dos irmãos	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1
precisava trabalhar	9 (75%)	14 (41%)	7 (37%)	30
precisava trabalhar/cuidar dos irmãos	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1
Total	12 (100%)	34 (100%)	19 (100%)	65

Sexo: Masculino

Por qual motivo você não frequentou a escola Ou parou de estudar?	Idade			Total
	16 – 37	38 – 59	60 ou mais	
não gostava de estudar	3 (27%)	3 (12%)	0 (0%)	6
não havia escola perto de casa	2 (18%)	3 (12%)	2 (25%)	7
não havia escola perto de casa/precisava trabalhar	1 (9%)	2 (8%)	0 (0%)	3
pai não deixava	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	1
precisava trabalhar	5 (46%)	17 (65%)	6 (75%)	28
Total	11 (100%)	26 (100%)	8 (100%)	45

O que você espera de seus estudos?	Idade			Total
	16 – 37	38 - 59	60 ou mais	
Aprender (ler, escrever e fazer contas)	9 (39,13%)	21 (35%)	16 (59,26%)	46
Auto-estima	1 (4,35%)	3 (5%)	2 (7,41%)	6
Carteira de Habilitação	0 (0%)	2 (3,33%)	1 (3,70%)	3
Cursar o Ensino Superior	3 (13,04%)	5 (8,33%)	0 (0%)	8
Dar continuidade aos estudos	0 (0%)	2 (3,33%)	1 (3,70%)	3
Diploma/ Formatura	0 (0%)	3 (5%)	0 (0%)	3
Futuro melhor	5 (21,74%)	13 (21,67%)	7 (25,93%)	25
Respeito (serem respeitados pela sociedade)	0 (0%)	2 (3,33%)	0 (0%)	2
Trabalho	5 (21,74%)	9 (15%)	0 (0%)	14
Total	23 (100%)	60 (100%)	27 (100%)	110

Sexo: Feminino

O que você espera de seus estudos?	Idade			Total
	16 - 37	38 - 59	60 ou mais	
Aprender (ler, escrever e fazer contas)	4 (33,33%)	12 (35,29%)	12 (63,16%)	28
Auto-estima	1 (8,33%)	1 (2,94%)	2 (10,53%)	4
Carteira de Habilitação	0 (0%)	1 (2,94%)	1 (5,26%)	2
Cursar o Ensino Superior	2 (16,67%)	2 (5,88%)	0 (0%)	4
Dar continuidade aos estudos	0 (0%)	1 (2,94%)	1 (5,26%)	2
Diploma/ Formatura	0 (0%)	2 (5,88%)	0 (0%)	2
Futuro melhor	2 (16,67%)	7 (20,59%)	3 (15,79%)	12
Respeito (serem respeitados pela sociedade)	0 (0%)	1 (2,94%)	0 (0%)	1
Trabalho	3 (25%)	7 (20,59%)	0 (0%)	10
Total	12 (100%)	34 (100%)	19 (100%)	65

Sexo: Masculino

O que você espera de seus estudos?	Idade			Total
	16 - 37	38 - 59	60 ou mais	

Aprender (ler, escrever e fazer contas)	5 (45,45%)	9 (34,62%)	4 (50%)	18
Auto-estima	0 (0%)	2 (7,69%)	0 (0%)	2
Carteira de Habilitação	0 (0%)	1 (3,85%)	0 (0%)	1
Cursar o Ensino Superior	1 (9,09%)	3 (11,54%)	0 (0%)	4
Dar continuidade aos estudos	0 (0%)	1 (3,85%)	0 (0%)	1
Diploma/ Formatura	0 (0%)	1 (3,85%)	0 (0%)	1
Futuro melhor	3 (27,27%)	6 (23,08%)	4 (50%)	13
Respeito (serem respeitados pela sociedade)	0 (0%)	1 (3,85%)	0 (0%)	1
Trabalho	2 (18,18%)	2 (7,69%)	0 (0%)	4
Total	11 (100%)	26 (100%)	8 (100%)	45

Descrição dos Proeaja (Dados da Secretaria Municipal de Educação)

Sexo	Frequência	Percentual (%)
F	260	60,19
M	172	39,81

Raça/cor	Frequência	Percentual (%)
A	4	0,95
B	192	45,82
I	3	0,72
N	68	16,23
P	152	36,28

Naturalidade	Frequência	Percentual (%)
AL	26	6,15
BA	51	12,06
CE	10	2,36
DF	1	0,24
GO	2	0,47
MA	2	0,47
MG	35	8,27
MT	1	0,24
PB	3	0,71
PE	77	18,2
PI	1	0,24
PR	31	7,33
RJ	2	0,47
RN	1	0,24
SE	6	1,42

SP	174	41,13
----	-----	-------

Localização das matrículas por núcleo	Frequência	Percentual (%)
centro	81	18,75
periferia	304	70,37
rural	47	10,88